



Naar een community van **curriculumleiders**

Een verkennend onderzoek naar karakteristieken van een kwaliteitssystematiek die bijdragen aan het gedeeld curriculair leiderschap van de Geo Future School

Masterthesis
Michiel van Houtum
Augustus 2018

Naar een community van curriculumleiders

Een verkennend onderzoek naar karakteristieken van een kwaliteitssystematiek die bijdragen aan het gedeeld curriculair leiderschap van de Geo Future School

Keywords:

teacher as curriculum maker – gedeeld curriculair leiderschap - vertical and horizontal discourse
– teacher agency – managing professionals - profienscholen

Masterthesis

Michiel Gerardus Johannes van Houtum, MSc (3850633)

Master Geografie: Educatie en Communicatie

Graduate School of Teaching (GST), Universiteit Utrecht

Begeleider: Prof. dr. Tine Béneker

Tweede lezer: Hans Palings, MSc

Datum: 17 augustus 2018

Voorwoord

Beste Lezer,

Deze masterthesis is geschreven als afsluiting van mijn master Geografie: Educatie en Communicatie. Met deze scriptie rond ik mijn inmiddels acht jaar durende studietijd af. Nu dan uitgeleerd? Nee, nog steeds niet! Ik blijf voorlopig trouw aan de Universiteit Utrecht en ben van plan me nog verder in de theorie en praktijk van curriculumontwikkeling te storten.

Voor mij persoonlijk zijn er twee aanleidingen geweest voor de keuze van dit onderwerp voor mijn afstudeeronderzoek. Ik wilde graag een vervolg kunnen geven aan mijn scriptie over het belang van handelingsvermogen bij het gebruik van professionele ruimte tijdens curriculumontwikkeling en ik wilde mijn werk bij het KNAG kunnen integreren. Dit laatste is niet alleen bij deze scriptie gelukt. Eigenlijk kon ik elk vak dat ik dit collegejaar volgde direct toepassen in mijn werk of andersom. Het schrijven van een journalistiek artikel, het denken over de wijk van de toekomst en het demonstreren van de praktijk van de Geo Future School aan studenten van de Vlaamse lerarenopleiding.

Bij het lezen van deze scriptie zal snel duidelijke worden dat ik inmiddels niet alleen meer beschik over een geografische, maar ook over een bestuur- en organisatiekundige bril. Ik ben mijn begeleider Tine Béneker erg dankbaar dat ik de mogelijkheid kreeg om beide perspectieven te integreren binnen een scriptie voor de educatieve master. Tine's kundige begeleiding en feedback met praktijkvoorbeelden hebben me ook geholpen erg geholpen bij het ontwerpen van vignetten en het scherp krijgen van de conclusies uit een berg van data.

Naast mijn begeleider wil ook nog andere mensen bedanken die een bijdrage hebben geleverd aan mijn onderzoeksproces. Allereerst grote dank aan de docenten en vertegenwoordiger van de profielscholen die tijd hebben willen vrijmaken om mee te denken over de betekenis van curriculair leiderschap. Jullie weten over wie ik spreek. Ook grote dank aan Thijs de Boer en Lonneke Reijalt voor het redigeren, meelesen en vooral voor jullie onvoorwaardelijke morele steun tijdens de eindfase van mijn scriptie. Tot slot wil ik ook nog mijn college Kellie Bocxe bedanken die (net als Lonneke en Tine) van onmisbaar belang was tijdens de focusgroep bijeenkomsten bij het KNAG.

Een laatste speciale dank gaat uit naar Rob Adriaens die niet alleen geholpen heeft bij het nadenken over de inhoud van de focusgroepen, maar die met zijn werk voor de Geo Future School ook als enorme inspiratiebron geldt voor hoe ik als docent aankijk tegen het onderwijs.

Michiel van Houtum

Utrecht, 17 augustus 2018

Summary

Curriculum leaders are needed to transform today's school practice into a state of the art curriculum that serves pupils to achieve their full potential by the development of their human capabilities (Lambert et al., 2015; Geocapabilities, 2018). This kind of leadership, however, will not come on its own. The Geo Future School is an exemplary case in which teachers already seem to fulfil their role as curriculum maker by uniting themselves in a new school concept (also known as profile school). This study focusses on a working method behind the application of shared curricular leadership within a school concept. Shared curricular leadership aspires profile schools to function as a signal of quality (i.e. a balanced curriculum with powerful knowledge) and of structural professionalisation. A key aspect of this type of leadership is that everyone in educational infrastructure of the profile school has its own tasks (Nieveen 2018). Therefore, all teachers require access to adequate substantive knowledge and everyday knowledge (Bernstein, 1999) for the development of teacher agency (Priestley et al., 2012) which fosters the opportunity to exercise influence on the curriculum inside and outside the school organization. This research aims to contribute to an appropriate quality system that structurally links curriculum levels together and wherein an intra-school professional knowledge network helps teachers to enhance their autonomy and ownership over their work.

A multiple case study and a user survey have been carried out in order to find out what characteristics of a working method contribute to the shared curricular leadership of the geo future community. Results are based on policy documents of NLT, WON, Beta Challenge and Havisten Competent and interviews with representatives of the profile schools. On the basis of state of the art literature and empirical material, fifteen dimensions are constructed that are categorised into characteristics related to the quality assurance of: the curriculum, the knowledge network, and the quality mark. These dimensions and characteristics are processed into worksheets with a 'slider vignette', a profile school typology and in descriptions (vignettes) of possible choices in a working method. Subsequently, a vignette technique was applied in three focus groups with teachers (starters, middle group, pioneers) in order to map their needs and priorities.

This research finds that the shared curricular leadership of the geo future school community can be strengthened by creating more awareness of, that participating teachers simultaneously operate at different curriculum levels (micro-meso-macro) and that they have a shared responsibility for spreading both types of knowledge. A context-sensitive, internal quality assurance system that is implemented at every curriculum level can help to create co-creative connections between different curriculum levels (Kuiper, 2018) and help to create awareness of mutual dependencies. A wide range of visions and perspectives play a role in the organisation of an intra-school knowledge network through which both substantive and everyday knowledge can circulate. It is advisable to (re)define the nature of the curriculum and the purpose of the profile school together with the participating partners, knowledge experts, professors and teachers as it helps to create unanimity. As a result, appropriate and organisational choices can be made effectively which, in turn, contributes to a cohesive and reciprocal knowledge network.

This research holds important lessons for the future of profile schools and shared curricular leadership. It is recommended to be sensitive to the professional core values of teachers. GFS teachers emphasize that they like creating but dislike burdensome meetings. Moreover, special attention should be given to incentives that encourage participation in the new working method; not only for teachers, but also for middle managers and school leaders. In addition, openness should be built within the new working method and feedback should be actively asked for in order to enable improvements. Concretely, it should be considered to set up a committee of pioneer teachers to help with the implementation of the working method and organization of a module development event in which collective work can be done on the macro-level curriculum. As a start for the knowledge network, this event can be supported by expertise and researchers.

Overzicht van tabellen, figuren en kaders

Tabellen

Tabel 1 - Geselecteerde cases voor de meervoudige casestudie.....	29
Tabel 2 - Respondenten en documenten in de verkenningsfase	31
Tabel 3 - Activiteiten en betrokkenen in de voorbereidingsfase	32
Tabel 4 – Deelnemers en rollen binnen de focusgroepen	33
Tabel 5 - Frequentietabel van posities op de dimensies van het schuifvignet GFS	48

Figuren

Figuur 1 - Formule voor het ontwikkelen van betekenisvolle vakoverstijgende lesmodules	15
Figuur 2 - De drie pilaren die het proces van curriculum making	16
Figuur 3 - Een integrale aanpak voor handelingsvermogen bij curriculumvraagstukken op school	18
Figuur 4 - Kennisstructuur van het horizontale en verticale discours van Bernstein (1999)	19
Figuur 5 – Een verbeelding van gedeeld curriculair leiderschap bij profielscholen.....	20
Figuur 6 - Het proces voor het ontwikkelen van nieuwe modules	21
Figuur 7 - Conceptueel kader	25
Figuur 8 - Acties per onderzoeksfase voor beantwoording van de empirische deelvragen	31
Figuur 9 – Op dimensies uiteengezette keuzes van profielscholen	47
Figuur 10 – Ingevuld schuifvignet Geo Future School.....	48

Kaders

Kader 1 - Een illustratie van de betekenis van krachtige kennis voor het vak aardrijkskunde	14
Kader 2 - Een beschrijving van de grand theory van Basil Bernstein	19

Inhoud

Voorwoord	2
Summary	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Overzicht van tabellen, figuren en kaders.....	4
Tabellen	4
Figuren.....	4
Kaders.....	4
1. Inleiding.....	8
1.1. Aanleiding.....	8
1.2. Gedeeld curriculair leiderschap.....	8
1.2.1. Het dichten van de kloof	8
1.2.2. Een relationele benadering	9
1.3. Probleemstelling.....	9
1.3.1. Doel- en vraagstelling	9
1.3.2. Onderzoeksperspectief en -aanpak.....	11
1.3.3. Conceptueel model	11
1.4. Relevantie.....	12
1.4.1. Wetenschappelijke relevantie.....	12
1.4.2. Maatschappelijke relevantie	12
1.5. Leeswijzer	12
2. De Geo Future School als een community van curriculumleiders	13
2.1 Introductie.....	13
2.2 GFS als kwaliteitsformule	13
2.2.1 Krachtige kennis in een capabilities approach	13
2.2.2 Betekenisvol toekomstgericht onderwijs.....	15
2.3 GFS als kennisnetwerk.....	16
2.3.1 De docent als curriculum maker.....	16
2.3.2 Gedistribueerd curriculair leiderschap en handelingsvermogen	17
2.3.3 Gedeeld curriculair leiderschap.....	18
2.4 GFS als keurmerk voor kwaliteit en professionalisering	21
2.4.1 Omgaan met curriculumruimte.....	21
2.4.2 Omgaan met professionele autonomie.....	22
2.5 Conceptueel kader	24
3. Onderzoeksaanpak.....	26
3.1 Introductie.....	26
3.2 Aard van het onderzoek	26

3.2.1	Theoriegebruik	26
3.2.2	Exploratief onderzoek	26
3.3	Onderzoeksdesign	27
3.3.1	Meervoudige casestudie	27
3.3.2	Vignettetechniek	30
3.4	Onderzoeksfasen	31
3.4.1	Verkenningfase	31
3.4.2	Vorbereidingsfase.....	32
3.4.3	Gebruikersonderzoek	33
3.5	Rigiditeit van het onderzoek	34
4.	Resultaten.....	35
4.1	Casestudie	35
4.1.1	(Curriculaire) aard van de profielscholen	35
4.1.2	Toelichting karakteristieken	38
4.1.3	Cases uitgewerkt in vignetten	42
	WON Academie	43
	Vereniging Bètavak NLT.....	44
	Havisten Competent.....	45
	Bèta Challenge Program	46
	Keuzes van de profielscholen gepositioneerd op dimensies	47
4.2	Behoeftanalyse	49
4.2.1	Kwaliteitsborging curriculum	49
4.2.2	Kwaliteitsborging kennisnetwerk	50
4.2.3	Kwaliteitsborging keurmerk	51
5.	Conclusie en discussie	53
5.1	Introductie	53
5.2	Theoretische conclusies	53
5.2.1	Wat is gedeeld curriculair leiderschap?	53
5.2.2	Hoe kan gedeeld curriculair leiderschap begrepen worden in de context van kennis en macht binnen en buiten de school?	53
5.2.3	Hoe kan het gedeeld curriculair leiderschap worden vertaald in een programma van eisen voor de inrichting van een kwaliteitsystematiek voor profielscholen?	54
5.3	Empirische conclusies.....	54
5.3.1	In welke mate is de curriculaire aard van de Geo Future School overeenkomstig met die van NLT, Bèta Challenge Program, Havisten Competent en WON?.....	54
5.3.2	Welke karakteristieken zijn van belang voor de inrichting van een kwaliteitsystematiek voor gedeeld curriculair leiderschap?	55

5.3.3	In welke mate voldoet de kwaliteitssystematiek van NLT, Bèta Challenge Program, Havisten Competent en WON aan de karakteristieken die kunnen bijdragen aan gedeeld curriculaire leiderschap?	57
5.3.4	Wat zijn de wensen en behoeften van Geo Future docenten met betrekking tot een werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning in regio's en wat verdient daarin prioriteit? ...	58
5.4	Beantwoording van de hoofdvraag.....	60
5.4.1	Gemeenschapsbesef draagt bij aan gedeeld curriculaire leiderschap.....	60
5.4.2	Een effectieve werkwijze voor kwaliteitszorg manifesteert zich op elk curriculumniveau en past bij de ontwikkelingsfase van de profielschool.....	61
5.4.3	Een passende en gedeelde visie op het organiseren van een complementair kennisnetwerk is van belang	61
5.5	Academische implicaties	62
5.5.1	Wetenschappelijke waarde van het onderzoek.....	62
5.5.2	Suggesties voor vervolgonderzoek.....	63
5.6	Maatschappelijke implicaties	63
5.6.1	Aanbevelingen voor profielscholen.....	63
5.6.2	Aanbevelingen voor de Geo Future School.....	64
6.	Literatuur.....	66
	Bijlagen.....	69
1.	Complexiteit van de ontwerptaak van de Geo Future School	69
2.	Werkblad: Onderzoek naar kwaliteitszorg en ondersteuning bij profielscholen.....	70
	Typering aard van de profielschool.....	70
	Typering van de balans tussen richting, ruimte en ruggensteun op verschillend niveau.....	71
3.	Codebomen Nvivo:	73
	Codeboom verkenningsonderzoek	73
	Codeboom gebruikersonderzoek	73
4.	Werkbladen voor focusgroepen	74
5.	Presentatie en lesplan focusgroepen.....	82
6.	Analyse focusgroepen	88

1. Inleiding

1.1. Aanleiding

Het kritische rapport 'Tijd voor onderwijs' van de commissie Dijsselbloem uit 2008 markeert een verandering in het denken over onderwijsvernieuwingen. Geconcludeerd werd dat er decennialang te veel vrijheid is gegeven aan externe partijen voor de invulling van onderwijsdoelen (het 'wat') en er tevens veel inmenging is geweest op didactisch gebied (het 'hoe'). Huidig onderwijsbeleid rondom Curriculum.nu is er dan ook op gericht de beroepsgroep terug aan zet te krijgen, zowel nationaal als binnen de school (van Houtum, 2018). Het benodigd curriculaire leiderschap hiervoor geniet de aandacht van zowel leerplandeskundigen (SLO, 2015; Folmer, Koopmans-Norel & Kuiper, 2017) als onderwijsgeografen (Solem, Lambert & Tani, 2013; Béneker, Palings & Krause, 2015).

Binnen de school groeit het bewustzijn van de ruimte die er is om het onderwijs naar eigen inzicht in te richten. Steeds meer scholen kiezen er namelijk voor om kleur aan het eigen curriculum te geven door zich te profileren op specifieke talent- of interessegebieden van leerlingen (Folmer et al., 2017, p. 251-382). Dit gebeurt op individuele basis, maar ook door aansluiting te zoeken bij erkende profielscholen zoals technisium of CultuurProfielSchool (Profielenberaad, 2017). Een nieuwe speler binnen dit veld is de Geo Future School (GFS). Een initiatief van het KNAG die de potentie heeft om bij te dragen aan het ontstaan van een hechte community van curriculumleiders (van Houtum, 2018).

1.2. Gedeeld curriculaire leiderschap

Ondanks deze positieve signalen, blijkt in praktijk nog maar een kleine groep docenten de geboden ruimte voor curriculumontwikkeling te benutten (Wartenbergh, et al., 2013, p.6). Binnen de onderwijsgeografie is hiervoor een verklaring te vinden vanuit de (curriculum)context en vanuit de capaciteiten van de docent. Als contextuele factor kan de sterke *framing* in leerplannen vanuit de nationale richtlijnen en de school worden aangewezen als beperkende factor (Krause et al., 2017, p. 237; Bernstein in Morais & Pestana Neves, 2007, p. 4). Vanuit het individu gezien zou een gebrek aan *pedagogical content knowledge* weleens de boosdoener kunnen zijn waardoor docenten hun rol als *curriculum maker* niet weten op te pakken (Lane, 2015).

Een mogelijke oplossing voor beide oorzaken is te vinden in het concept gedistribueerd curriculaire leiderschap van het SLO (Nieveen, 2017, p. 136). Dit is een relationele benadering die voor iedereen binnen de school een taak ziet om bij te dragen aan de benodigde condities en competenties voor curriculaire leiderschap. Wanneer deze principes worden doorgetrokken op de context van profielschool als 'community van curriculumleiders' ontstaat gedeeld curriculaire leiderschap. Een aanpak die tevens zorgt voor het dichten van de kloof tussen de populaire- en schoolgeografie enerzijds en de academische geografie anderzijds (Castree, Fuller & Lambert, 2007; Lambert, 2011, p. 159; Hill & Jones, 2010).

1.2.1. Het dichten van de kloof

De Geo Future School is een profielstroom waarbij docenten van verschillende vaksecties vanuit hun eigen vakinhoud nieuwe modules ontwikkelen over de grote vraagstukken van deze tijd. Door de samenwerking met het KNAG worden docenten in de gelegenheid gesteld om toekomstgericht onderwijs te ontwikkelen waarin de meest recente inzichten van verschillende producenten van geografische kennis verenigd kunnen worden (Harvey, 2005). Zo zijn er inmiddels verschillende voorbeeldmodules ontwikkeld met behulp van de (geo)expertise van kennisinstellingen als het NESCC en het KNMI maar ook met bedrijven en overheden zoals het Havenbedrijf Amsterdam, en diverse waterschappen en gemeentes.

De GFS onderscheidt zich van andere profielscholen doordat leerlingen middels een expliciete opbouw in denkvaardigheden worden begeleid bij het bestuderen van *Grand Challenges* die in onze maatschappij om een oplossing vragen. Anders dan bij de meeste profielscholen ligt het initiatief niet bij de schoolleiding maar bij de (aardrijkskunde)docenten. De aandacht voor (de ontwikkeling van) krachtige kennis (*powerful disciplinary knowledge*) (Lambert, Solem & Tani, 2015) bovenop het feit dat het een *bottom-up* vorm is van vakoverstijgende curriculumontwikkeling, maakt de GFS een exemplarisch voorbeeld van het curriculaire leiderschap zoals dat in de onderwijsgeografie wordt bedoeld (Lambert, Young, Roberts & Roberts, 2014; Lambert et al., 2015; Uhlenwinkel et al., 2017), maar nog niet zoals leerplandeskundigen van het SLO dat voor zich zouden zien.

1.2.2. Een relationele benadering

Het gedistribueerd curriculaire leiderschap van de SLO zoekt aansluiting bij de literatuur over handelingsvermogen (*teacher agency*) (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Een concept dat tevens met regelmaat wordt aangehaald in de rapporten van de Onderwijsraad (2016; 2018). De benadering gaat ervan uit dat, bij leiderschap binnen de school (*agency*), de competenties (van individuen) en de structuur en cultuur (condities) waaronder mensen werken in samenhang bepalend zijn voor succes. Gedistribueerd curriculaire leiderschap speelt zich dan ook af binnen en tussen de verschillende (curriculum)niveaus. Kenmerkend is dat alle betrokkenen (leraren, teamleiders, schoolleiding en bestuur) elkaar vanuit een lerende houding prikkelen, coachen, stimuleren en aanspreken op curriculum gerelateerde vraagstukken (Nieveen, 2017, p. 136).

Door de groei van het aantal deelnemende scholen aan de GFS, is het noodzakelijk om de structuur voor kwaliteitszorg en ondersteuning te herzien. Gestreefd wordt naar een werkwijze in regio's met een rol voor de lerarenopleidingen. Een nieuwe werkwijze biedt veel nieuwe kansen om de kwaliteit en continuïteit van profielstroom te verbeteren en de *creative re-engagement* tussen de academici en haar vakcollega's op school te bewerkstelligen (Firth, 2011, p.159; Hill & Jones, 2010). Een voorwaarde voor de winst is dat er rekening wordt gehouden met principes onderliggend aan het gedistribueerd curriculaire leiderschap. Een kwaliteitssystematiek die bijdraagt aan het gedeeld curriculaire leiderschap van de Geo Future School community kan ervoor zorgen dat de profielschool gaat functioneren als keurmerk voor kwaliteit en professionalisering. Hoe precies, komt terug in hoofdstuk 2.

1.3. Probleemstelling

Zowel door onderwijsgeografen als door leerplandeskundigen wordt er geschreven over curriculaire leiderschap. Hoewel de formule achter de Geo Future School naadloos aansluit bij wat volgens onderwijsgeografen aanspoort tot *curriculum leadership*, schiet de werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning nog te kort om continuïteit op langere termijn te waarborgen. Een nieuwe kwaliteitssystematiek met een rol voor lerarenopleiders kan zorgen voor duurzame samenwerking tussen de curriculumniveaus en de verschillende producenten van geo-informatie. Een synergie komt tot uitdrukking wanneer de Geo Future School functioneert als keurmerk voor kwaliteit en professionalisering en heeft twee positieve effecten tot gevolg. Het zal ervoor zorgen dat de kloof tussen de populaire- en schoolgeografie enerzijds en de academische geografie verkleint. En er zullen hechte *learning communities* kunnen ontstaan die hedendaagse didactieken ontwikkelen voor het onderwijzen in krachtige kennis. Hiervoor dient echter eerst onderzocht te worden welke karakteristieken van een kwaliteitssystematiek daadwerkelijk kunnen bijdragen aan het gedeeld curriculaire leiderschap van de Geo Future community.

1.3.1. Doel- en vraagstelling

Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan een werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning die ervoor zorgt dat de Geo Future School profielschool kan gaan functioneren aanjager voor

curriculum leadership. Hiermee kan de profielschool zorgen dat docenten binnen en buiten de school terug aan zet komen en zich als *curriculum maker* weer eigenaar kunnen voelen van het onderwijs. De onderzoeksvraag hierbij luidt:

Welke karakteristieken van een kwaliteitssystematiek kunnen bijdragen aan het gedeeld curriculair leiderschap van de Geo Future School community?

De hoofdvraag wordt beantwoord met behulp van theoretische en empirische deelvragen. Per deelvraag volgt een korte toelichting.

1) Wat is gedeeld curriculair leiderschap?

Aan de hand van de eerste deelvraag is concept *curriculum leadership* nader uitgewerkt. De onderwijsgeografie geeft voornamelijk antwoord op de vraag wat er nodig is om een tot een hedendaags krachtig curriculum te komen. De leerplandeskundigen geven daarnaast antwoord op de vraag met wie en hoe docenten daartoe dienen te komen. Met het concept gedeeld curriculair leiderschap is getracht beide benaderingen te verenigen binnen de context van profielscholen.

2) Hoe kan gedeeld curriculair leiderschap begrepen worden in de context van kennis en macht binnen en buiten de school?

Juist omdat Geo Future docenten gelijktijdig aan hun schooleigen curriculum en het curriculum van de profielschool werken, is gedeeld curriculair leiderschap van belang. Met de *grand theory* van Bernstein (in Morais & Pestana Neves, 2007) is toegelicht hoe handelingscontexten kunnen verschillen en wat voor type kennis daarbinnen relevant is.

3) Hoe kan het gedeeld curriculair leiderschap worden vertaald in een programma van eisen voor de inrichting van een kwaliteitssystematiek voor profielscholen?

Met behulp van deze derde deelvraag is toegewerkt naar een conceptueel kader en typologie voor profielscholen. Dit kader maakt het mogelijk om met vertegenwoordigers van andere profielscholen in gesprek te gaan over de verschillende karakteristieken die van belang zijn voor het ontwikkelen van gedeeld curriculair leiderschap.

4) In welke mate is de curriculaire aard van de Geo Future School overeenkomstig met die van NLT, Bèta Challenge Program, Havisten Competent en WON?

Het curriculum van profielscholen kent een verschillende uitwerkingen (kaders, richtlijnen, eindtermen of concreet lesmateriaal). Ook de ontwerpzaak en de beleidsruimte voor scholen zeer verschillend. Omdat de curriculaire aard van belang is voor de inrichting van een kwaliteitssystematiek is onderzocht in hoeverre die van andere profielscholen overeenkomstig is met die van de Geo Future School.

5) Welke karakteristieken zijn van belang voor de inrichting van een kwaliteitssystematiek voor gedeeld curriculair leiderschap?

Door de kwaliteitssystematieken van NLT, Bèta Challenge, Havisten Competent en WON te bestuderen en er vervolgens over in gesprek te gaan aan de hand van het conceptueel kader zijn karakteristieken geïdentificeerd die van belang lijken voor een systematiek die bijdraagt aan gedeeld curriculair leiderschap.

6) In welke mate voldoet de kwaliteitssystematiek van NLT, Bèta Challenge, Havisten Competent en WON aan de karakteristieken die kunnen bijdragen aan gedeeld curriculair leiderschap?

Aan de hand van de karakteristieken uit deelvraag 5 is op dimensies uiteengezet hoe de kwaliteitsborging van het materiaal, het kennisnetwerk en het keurmerk per profielschool is georganiseerd. Met de gevormde theorie over gedeeld curriculaire leiderschap is het mogelijk om vervolgens antwoord te geven op deze deelvraag.

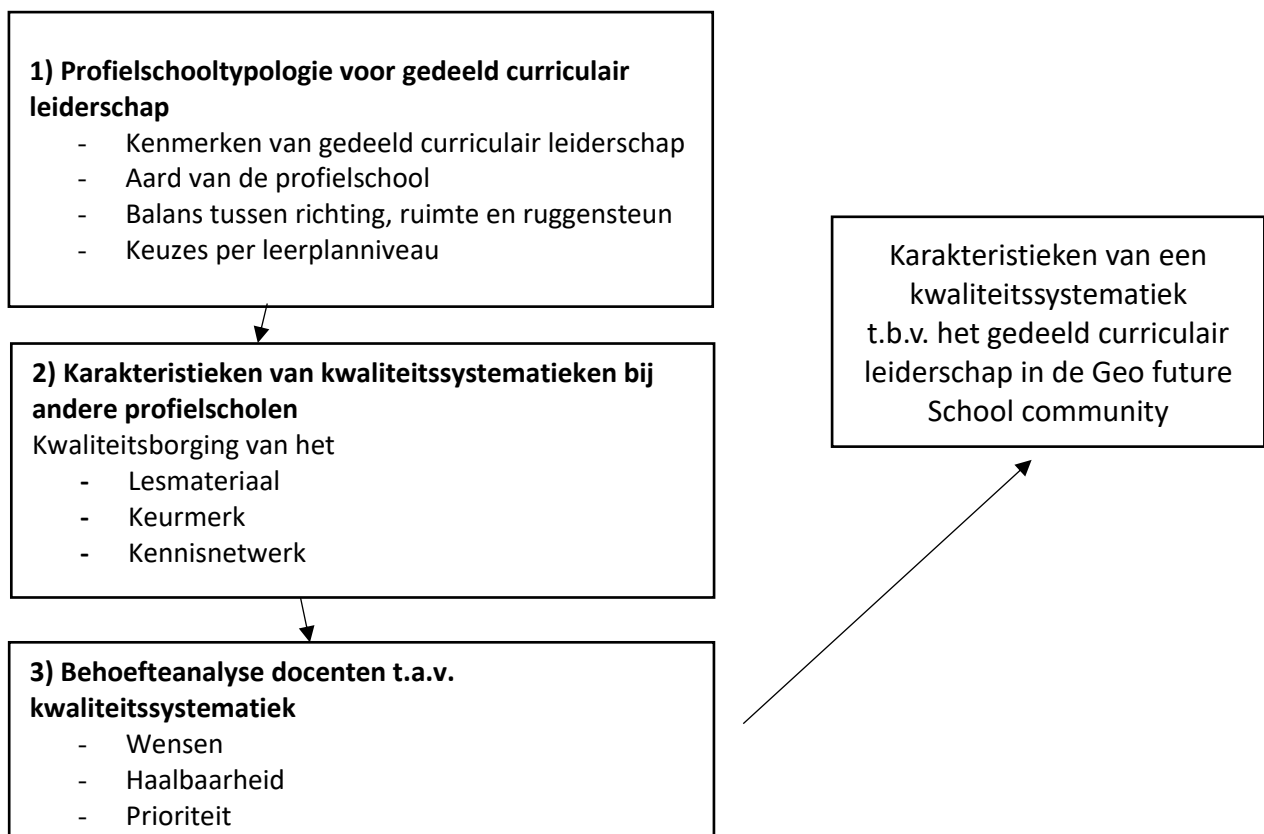
- 7) Wat zijn de wensen en behoeften van Geo Future docenten met betrekking tot een werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning in regio's en wat verdient daarin prioriteit?

Met behulp van de in deelvraag 6 geconstrueerde dimensies is aan de hand van deze laatste deelvraag binnen drie verschillende focusgroepen het gesprek met de Geo Future docenten aangegaan om hun wensen en behoeften hiertoe in kaart te brengen. Hierbij is doorgevraagd op de haalbaarheid en prioriteit van verschillende aspecten om tot een coherent en consistent geheel te komen.

1.3.2. Onderzoeksperspectief en -aanpak

Dit onderzoek sluit aan bij Young's (2007) sociaal-realistisch perspectief op de betekenis van kennis. Geredeneerd vanuit dit perspectief is met een post-positivistische insteek gekomen tot een typologie waaraan de kwaliteitssystematiek van een profielschool zou moeten voldoen. Vanuit dit kader is vervolgens op zoek gegaan naar verschillende contextafhankelijke invullingen om aan de hand daarvan de behoefte van de Geo Future community in kaart te brengen. Dit is gedaan met behulp van kwalitatieve onderzoeksmethoden zoals semigestructureerde interviews en focusgroepen.

1.3.3. Conceptueel model



1.4. Relevantie

Dit onderzoek is zowel maatschappelijk als wetenschappelijk relevant. De relevantie is in deze paragraaf nader toegelicht.

1.4.1. Wetenschappelijke relevantie

Er zijn curriculumleiders nodig om leerlingen krachtige kennis aan te leren (Geocapabilities, 2018). Dit curriculair leiderschap ontstaat echter niet zomaar. Het dient ondersteund te worden vanuit een relationele benadering en op verschillend curriculair niveau (Nieveen, 2017). Onderliggend aan het gedistribueerd curriculair leiderschap van de SLO ligt het concept handelingsvermogen (*teacher agency*). Een type leiderschap (*agency*) dat ontstaat wanneer een docent met de juiste competenties en onder de juiste condities zijn werk kan doen (Biesta, Priestley & Robinson, 2012; Priestley, Biesta & Robinson, 2012; Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012). Door te onderzoeken welke dimensies in een kwaliteitssystematiek voor profielscholen van belang zijn voor het ontstaan gedeeld curriculair leiderschap, draagt dit onderzoek zowel bij aan de theorievorming over *curriculum leadership* als over *teacher agency*.

1.4.2. Maatschappelijke relevantie

Geo Future School is een initiatief van het KNAG dat staat voor toekomstgericht onderwijs over de grote uitdagingen van deze tijd in samenwerking met overheden bedrijven en kennisinstellingen. Het is een vrij nieuwe profielstroom met een complexe ontwerptaak voor docenten. Binnen de kwaliteitssystematieken van andere profielscholen worden uiteenlopende keuzes gemaakt met betrekking tot de kwaliteitszorg ondersteuning van scholen en docenten. Door te onderzoeken welke verschillende keuzes in de kwaliteitssystematieken van andere profielstromen worden gemaakt kan in gesprek met de leden van de van de Geo Future community gezocht worden naar een wijze van ondersteuning die bijdraagt aan kwaliteit en continuïteit van het profielschoolconcept.

1.5. Leeswijzer

Dit eerste hoofdstuk dient ter introductie van dit onderzoek. De aanleiding is toegelicht en zo ook de probleemstelling en de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie. Hoofdstuk 2 biedt een antwoord op de eerste drie theoretische deelvragen en beargumenteert dat een profielschool zou moeten functioneren als kwaliteitsformule, maar ook als kennisnetwerk en keurmerk. Het hoofdstuk sluit af met een conceptueel kader dat dient als theoretisch overzicht om samen met vertegenwoordigers van profielscholen te komen tot karakteristieken die van belang zijn voor het inrichten van een kwaliteitssystematiek die bijdraagt aan gedeeld curriculair leiderschap. In hoofdstuk 3 is dieper ingegaan op de gehanteerde onderzoeksdesign. Er is stilgestaan bij de aard van het onderzoek, het onderzoeksdesign, de verschillende fases van onderzoek en de rigiditeit. Hoofdstuk 4 is het resultatenhoofdstuk. Eerst zijn de resultaten uit de meervoudige casestudy uiteengezet door de gevonden karakteristieken verantwoord en de specifieke keuzes van de profielscholen uit een te zetten in vignetten. De resultaten uit het gebruikersonderzoek zijn uiteengezet in de 'schuifvignet' en toelicht aan de hand van zes concrete vragen. In hoofdstuk 5 is tot slot aan de hand van de theoretische en empirische conclusies een antwoord op de hoofdvraag geformuleerd en is ingegaan op de praktische en wetenschappelijke implicaties. Het hoofdstuk sluit af met suggesties voor vervolgonderzoek en concrete aanbevelingen voor profielscholen in het algemeen en de Geo Future School in het bijzonder.

2. De Geo Future School als een community van curriculumleiders

2.1 Introductie

Scholen zoeken om verschillende redenen aansluiting bij een profielschool. Bijvoorbeeld omdat de schoolvisie goed aansluit bij het curriculum of omdat profielschool als kapstok kan dienen voor verschillende andere onderwijsontwikkelingen. Ook kan het netwerk van de profielschool een reden zijn als deze kennis en ondersteuning biedt, die binnen de school nog ontbreekt. Wanneer een erkende profielschool kwaliteit kan aantonen, kan een reden voor lidmaatschap natuurlijk ook het trekken van extra leerlingen zijn. In dit hoofdstuk is met behulp van literatuur uit de onderwijsgeografie, de onderwijssociologie, van leerplandeskundigen en organisatiekundigen uiteengezet hoe de Geo Future School zou kunnen functioneren als kwaliteitsformule, als kennisnetwerk en als keurmerk.

Paragraaf 2.2 gaat in op de GFS als kwaliteitsformule. Vanuit de visie achter het leerplan zijn parallellen getrokken met *curriculum leadership* zoals dat in de onderwijsgeografie aan de orde komt. Paragraaf 2.3 beziet de GFS als kennisnetwerk voor gedeeld curriculair leiderschap. Het gaat in op de kenmerken van een netwerk waarin de gehele educatieve infrastructuur elkaar ondersteunt bij de kennis- en machtsvraagstukken die spelen wanneer een docent de rol van *curriculum maker* moet vervullen op verschillend leerplanniveau. Paragraaf 2.4 behandelt de situatie waarin de GFS aan interne kwaliteitszorg moet doen om te kunnen blijven functioneren als keurmerk voor kwaliteit en professionalisering. De paradox van richting en ruimte komt aan de orde door onderscheid te maken tussen verlangen naar (omkaderde) curriculumruimte en behoefte aan autonomie. Vanuit de theorie zijn vervolgens aanbevelingen geformuleerd die helpen bij het inrichten van een kwaliteitssystematiek. In de slotparagraaf is toegewerkt naar een conceptueel kader, en een typologie van profielscholen. Het kader dient als overzicht van de aspecten die van belang zijn voor gedeeld curriculair leiderschap. De bijbehorende typologie maakt het speelveld van functies die een profielschool kan vervullen inzichtelijk. De modellen en toelichtingen in deze paragraaf vormen daarmee tevens de operationalisering van de theorie die gebruikt is binnen de eerste onderzoeksfase.

2.2 GFS als kwaliteitsformule

De visie achter de Geo Future School sluit aan bij veel van de maatschappelijke ontwikkelingen die hun weg de naar het onderwijs weten te vinden. Denk aan de aandacht voor *21st century skills*, onderzoekend leren en de coachende rol van de docent voor de klas (Adriaens & Russchen, 2017). Het zal voor de schoolleiding dan ook niet lastig zijn om binnen het schooleigen curriculum ruimte te vinden voor deze profielstroom. Een diepere bestudering van het leerplan van Adriaens (2018) leert echter dat niet de maatschappelijke, maar juist de wetenschappelijke debatten van de onderwijsgeografie hun invloed hebben laten gelden op de inhoud van het curriculum.

Het toekomstgerichte onderwijs sluit namelijk naadloos aan bij de *capabilities approach*. Docenten ontwikkelen (samen met bedrijven en kennisinstututen) vanuit de krachtige kennis van hun monodiscipline, nieuwe vakoverstijgende lesmodules over de grote thema's met nadrukkelijke aandacht voor een opbouw in denkvaardigheden. Doordat de GFS over het algemeen *bottom-up* vanuit de aardrijkskundedocenten de scholen binnenkomt, moedigt de visie van Adriaens (2018) vakdocenten aan om hun *curriculum leadership* uit te oefenen binnen de school (Lambert et al., 2015).

2.2.1 Krachtige kennis in een capabilities approach

Het *Geo Capabilities*-project is een groot internationaal onderzoeksproject dat wordt gefinancierd uit Europese onderzoeksgelden. Het doel is om de kwaliteit van het (geografie)onderwijs te verbeteren door inhoudelijke ondersteuning te bieden aan docenten en hen aan te moedigen kritisch naar de onderwijsdoelen van het eigen curriculum te kijken en deze te verrijken met een *capabilities approach*. Op de website is trainingsmateriaal te vinden om docenten bekend te maken met deze aanpak en hen

vervolgens op te leiden tot curriculumleiders. Dit zou voornamelijk nodig zijn omdat het vak aardrijkskunde in veel landen in de verdrukking komt omdat het steeds vaker een keuzevak is of deel uitmaakt van een groter leergebied. Via deze aanpak proberen de initiatiefnemers de krachtige kennis die de geografie te bieden heeft te waarborgen binnen het schoolcurriculum (GeoCapabilities, 2018).

De capabilities approach

Binnen de visie van Lambert et al. (2015) zou universeel onderwijs in dienst moeten staan van de ontwikkeling van *human capabilities* en het bereiken van het menselijk potentieel. Wanneer iedereen dergelijk onderwijs zou krijgen, zou de sociale kloof in de maatschappij verkleinen. De *capabilities approach* gaat dan ook over zaken die mensen in staat stellen om autonoom na te denken en te redeneren, mensen in staat stellen eigen levenskeuzes te maken en helpen bij het inzicht in het eigen kunnen. Het dieper begrip in de wereld die de geografie binnen het onderwijs (en dus niet erbuiten) biedt, zou hieraan moeten bijdragen. De kennis waar het schoolcurriculum binnen deze aanpak toegang toe geeft, zou volgens Young & Lambert (2014) krachtige kennis (*powerful knowledge*) moeten betreffen. Kennis die substantieel anders dan de kennis uit de krant of kennis die leerlingen zelf meebrengen.

Powerful disciplinary knowledge

Om meer inzicht te krijgen in wat krachtige kennis dan wel is, is het zinvol om te denken in de terminologie van de grammatica en vocabulaire. De grammatica is onderliggend aan het vocabulaire en gaat over de redeneerwijzen en hoofdconcepten binnen de academische disciplines (zie Kader 1 voor een illustratie binnen het vak aardrijkskunde). Het vocabulaire zijn de woorden die leerlingen thuis gebruikt en waarmee ze de krant lezen, maar de grammatica brengt hen verder dan hun eigen leefwereld. Het geeft hen een taal en nieuwe methoden om deel te nemen aan het politieke en morele debat.

Kader 1 - Een illustratie van de betekenis van krachtige kennis voor het vak aardrijkskunde door Béneker & Gaans (2018)

Om powerful disciplinary knowledge te omschrijven, onderscheidt de Australische geograaf Alaric Maude (2015, 2016) vijf typen kennis.

- Type 1: *Knowledge that provides students with new ways of thinking about the world.* Dit gaat over de benaderingswijze van de geografie, vanuit plaats, ruimte, omgeving.
- Type 2: *Knowledge that provides students with powerful ways to analyse, explain and understand the world.* Dit betreft allerlei werkwijzen van geografen (het in kaart brengen, vergelijken van gebieden en ruimtelijke spreidingen), concepten waarmee je kunt verklaren (bijvoorbeeld waterbalans, erosie) en generalisaties (economische clusters, relatie tussen natuurrampen en soort gebieden).
- Type 3: *Knowledge that gives students some power over their own knowledge.* Dit verwijst naar kennis waarmee je de vraag 'hoe weten we dit' kunt beantwoorden. Dit geeft je de mogelijkheid kennisclaims te evalueren en daarmee een onafhankelijke denker te zijn en opinies van anderen kritisch te beschouwen. Hiervoor moeten leerlingen iets weten van de wijze waarop in de geografie kennis wordt gecreëerd, getest en geëvalueerd.
- Type 4: *Knowledge that enables young people to follow and participate in debates on significant local, national and global issues.* Dit is kennis van hedendaagse vraagstukken waarmee je daarover ook een onderbouwde mening kunt vormen.
- Type 5: *Knowledge of the world.* Dit is (regionaal-geografische) kennis over de wereldwijde diversiteit van de natuurlijke omgeving, mensen, culturen en economieën en over de relaties en verbondenheid tussen gebieden. Deze kennis brengt leerlingen voorbij hun alledaagse ervaring.

Powerful knowledge is volgens Bouwmans (2017) nadrukkelijk van belang bij vakoverstijgende leerplannen. Binnen deze curricula ligt het accent namelijk vaker op generieke inhouden en vaardigheden omdat van de afzonderlijke vakken niet gekozen wordt voor de unieke grammatica, maar voor het overeenkomstig vocabulaire. Een dergelijke aanpak kan voorbijgaan aan het dieper disciplinair inzicht dat helpt bij het kritisch denken en het ontwikkelen van alternatieve levenskeuzes. Het is een curriculuminhoud die volgens Lambert (2011, p. 139) vaak blijft steken op *future 1 of future*

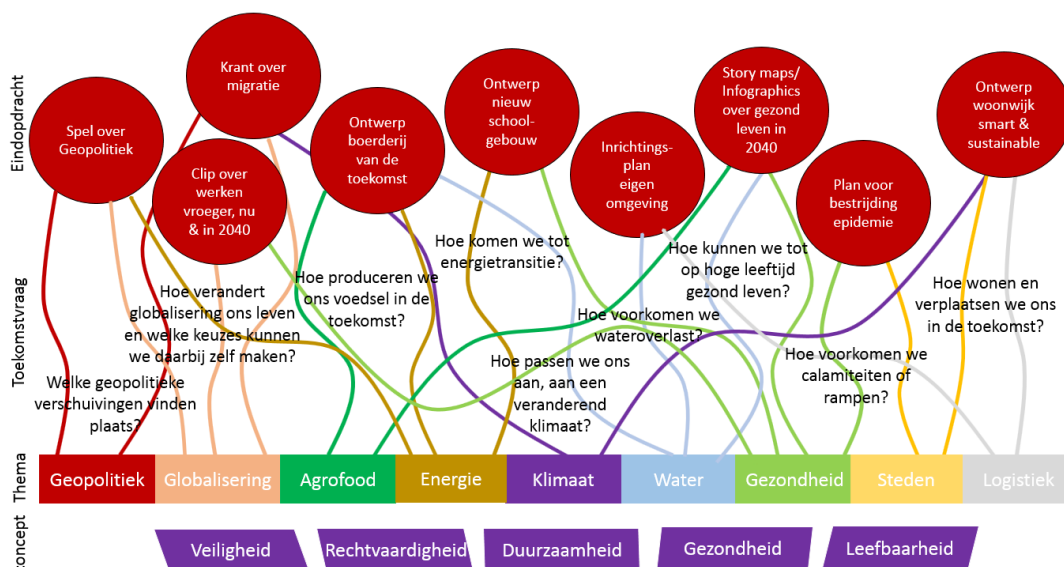
2. Een *future 1* curriculum richt zich voornamelijk op het doorgeven van lagere orde kennis en richt zich alleen op vaststaande (feiten)kennis. Bij een *future 2* curriculum ligt de nadruk juist op algemene vaardigheden omdat de overtuiging heerst dat kennis een constructie is en daarom slechts van tijdelijke waarde. Een krachtig *future 3* curriculum houdt daarentegen rekening met de constructivistische aard van kennis, maar stelt ook dat deze niet arbitrair is en zelfs krachtig kan zijn (Lambert, Solem & Tani, 2015).

2.2.2 Betekenisvol toekomstgericht onderwijs

Beredeneerd vanuit de *capabilities approach* is het toekomstgericht onderwijs van de Geo Future School anders dan wat in veel beleidsdocumenten wordt geschreven wanneer het belang van *21st century skills* wordt onderstreept. Pauw (2015) laat zien dat in de bestaande beleidsdocumenten over *21st century skills* in curricula, met name gesproken wordt over een (alarmerende) *fixed future* waarover we onze leerlingen moeten inlichten en het onderwijs op moeten aanpassen. Het is een toekomst waarbij, ingegeven door grote bedrijven als Google, wordt beweerd dat in het digitale tijdperk kennis minder van belang is en vaardigheden steeds meer. Vanuit een *capabilities* perspectief heeft de online beschikbare informatie waar hierop wordt gedoeld echter weinig te maken krachtige kennis.

Binnen de visie van Adriaens (2018) kunnen de verschillende disciplinaire invalshoeken om naar de negen *Grand Challenges* (zie Figuur 1) te kijken worden gebruikt om leerling niet voor te bereiden op, maar op te leiden voor een toekomst. De samenwerkende vakdocenten geven inhoud aan het denken in verschillende mogelijke *futures*. Het ontwikkelen van een attitude ten aanzien van de vijf onderliggende kernconcepten (duurzaamheid, leefbaarheid, gezondheid, rechtvaardigheid en veiligheid) is daarbij telkens weer noodzakelijk. Een centrale toekomstvraag in elke module helpt vakdocenten hun werkwijzen en inhoud te selecteren, en leerlingen hun afwegingen te maken om tot een beargumenteerde grondhouding komen.

Het toekomstgericht onderwijs van de Geo Future School is met haar creatieve eindopdrachten (zie Figuur 1) het best te plaatsen binnen het vakgebied van de *Futures studies*. Deze studierichting focust zich op het grondig en systematisch bestuderen van meerdere scenario's. Dit met het doel om een geprefereerde toekomst te leren inbeelden en te vertalen naar acties en handelingen in het nu (Pauw, 2015). Vanuit dit opzicht zou *Geo Futures school* een betere benaming zijn voor de profielschool.



Figuur 1 - Formule voor het ontwikkelen van betekenisvolle vakoverstijgende lesmodules (Adriaens, 2018)

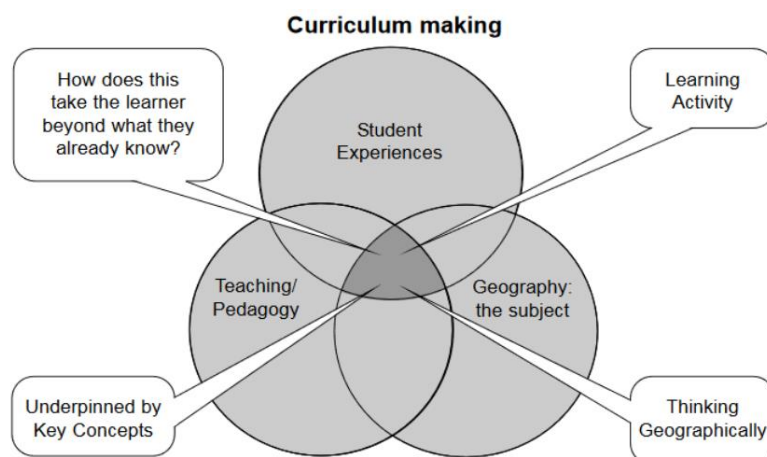
2.3 GFS als kennisnetwerk

Dat de formule achter de Geo Future School aanmoedigt tot curriculair leiderschap, wil nog niet zeggen dat een leraar de onderwijsdoelen onderliggend aan de *capabilities approach* met zijn leerlingen ook daadwerkelijk bereikt. In deze paragraaf wordt uiteengezet dat curriculair leiderschap bij profielscholen een teamsport is voor binnen en de buiten de school. Binnen de context van curriculumontwikkeling op school spelen uiteenlopende kennis- en machtsvraagstukken een rol. Een goed georganiseerde *community* rondom de profielschool met oog voor inhoudelijke expertise en dagelijkse praktijkkennis, kan ondersteunend werken bij het adagium van de *teacher as curriculum maker*. Er wordt beargumenteerd dat een kennisnetwerk verbonden aan meerdere leerplanniveaus essentieel voor het ontstaan van gedeeld curriculair leiderschap bij profielscholen. Het is een voorwaarde waar de Geo Future School aan moet voldoen voordat het kan gaan functioneren als keurmerk voor kwaliteit en professionalisering.

In paragraaf 2.3.1 wordt ingegaan op de betekenis van *teacher as curriculum maker* en het argument van Roger Firth (in Butt, 2011, p.159) dat de academische geografie daarvoor structureel met de docenten zou moeten optrekken. In paragraaf 2.3.2 wordt ingegaan op het concept gedistribueerd curriculair leiderschap. Een verhelderend uitgangspunt van Nienke Nieveen (2017) dat onderstreept dat er tegelijkertijd met de curriculumcompetenties ook gewerkt moet worden aan een bevorderlijke cultuur en structuur op school. In paragraaf 2.3.3 is met behulp van Basil Bernstein's (1999) theorie over de rol van kennis en macht uiteengezet waarom een kleurrijk hecht kennisnetwerk bevorderlijk voor het gedeeld curriculair leiderschap

2.3.1 De docent als curriculum maker

Bij te vormen leerplannen moeten er volgens Biddulph (2017, p. 158 - 166) keuzes worden gemaakt op het wat (*subject dicipline*), wanneer (*progression*) en hoe (*pedagogy*). Deze keuzes worden op verschillende momenten in het curriculumproces gemaakt en de verantwoordelijkheid daarvoor ligt bij verschillende partijen. De docent in de klas is uiteindelijk de *curriculum maker* en *curriculum making* is wat docenten en de leerlingen samen uitvoeren en bereiken. Bij een krachtig *future 3* curriculum zijn alle invloedgebieden uit Figuur 2 in evenwicht en is het risico op een 'onproductief', 'leeg' of 'academisch' schoolcurriculum het kleinst (Béneker, Palings & Krause, 2015).



Figuur 2 - De drie pilaren die het proces van curriculum making ondersteunen volgens het actieplan voor Geografie (Biddulph, 2017)

Curriculumontwikkeling en -planning gebeurt volgens Biddulph (2017, p. 158 - 166) voorafgaand aan *curriculum making* en is een samenspel tussen docenten, scholen, de academische geografie en de educatieve infrastructuur. In het geval van de Geo Future School valt onder deze infrastructuur dus

ook de inbreng of eisen van andere vakdisciplines, bedrijven, kennisinstellingen, overheden en het reeds aanwezige schoolcurriculum. Curriculumplanning is tot slot het creatieve proces van docenten waarin zij bedenken wat past binnen de 'gegeven' regels en wat zij wenselijk vinden om te doceren.

Zoals uit Figuur 2 blijkt is het om met leerlingen een *future 3* curriculum te bereiken, van belang om samen met de wetenschapsgeografen (en/of andere experts) te komen tot nieuwe hedendaagse didactieken (*powerful pedagogies*). Dit zijn dus manieren van onderwijzen die recht doen aan zowel de krachtige kennis van de disciplines als de meer controversiële of gepolitiseerde waarden onderliggend aan de kernconcepten van de geografie zoals culturele diversiteit of sociale rechtvaardigheid. Roger Firth (2011, p.159) stelt dat hiervoor een *creative re-engagement* tot stand zou moeten komen waarbij academici en hun vakcollega's samenwerken in *learning communities*. In het artikel van Hill en Jones (2010) wordt daarnaast geconcludeerd dat voor duurzame samenwerkingen volledig wederkerige partnerschappen nodig zijn die structureel ondersteund zouden moeten worden door instellingen, lokale autoriteiten en nationale verenigingen.

2.3.2 Gedistribueerd curriculair leiderschap en handelingsvermogen

Volgens de SLO (2015) vraagt elk ontwikkelvraagstuk sturing op inhoudelijke keuzes, ontwikkelstrategieën en veranderingsprocessen. Vakdocenten, teamleiders, schoolleiders en bestuurders hebben hier allen een verschillende rol in. Wanneer het gaat over de inhoudelijke keuzes hebben de docenten over het algemeen de leiding, maar bij ontwikkelstrategieën en veranderingsprocessen kan dat anders zijn. Tijdens het proces van curriculumplanning en -ontwikkeling (voorafgaand aan *curriculum making*) dient er dus evengoed structureel en onder de juiste condities te worden samenwerkt tussen alle betrokken partijen in de educatieve infrastructuur.

Gedistribueerd leiderschap

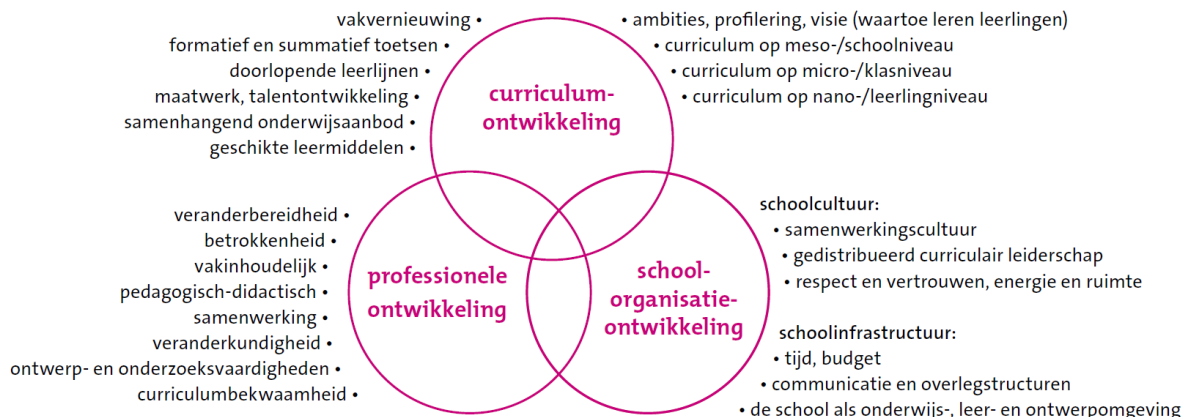
De grootste uitdaging voor begeleidende schoolleiders en docenten is om tijdens het curriculumontwikkelproces gezamenlijke beelden te vormen van de wijze waarop verschillende initiatieven binnen de school kunnen samenhangen in één schooleigen curriculum (Nieveen, 2018, p. 134). Om dit voor elkaar te krijgen past het gedistribueerd curriculair leiderschap. Een vorm van leiderschap die zich op verschillende niveaus in de school manifesteert en waarbij alle betrokkenen elkaar vanuit een lerende houding prikkelen, coachen, stimuleren en aanspreken op curriculumgerelateerde vraagstukken. Omdat het handelingsvermogen (*teacher agency*) voor dit type leiderschap niet uit zichzelf ontstaat, dient er volgens Nieveen (2018) gelijktijdig aan een curriculumproces ook gewerkt te worden aan zowel de professionele ontwikkeling als de ontwikkeling van de schoolorganisatie (zie Figuur 3 op pagina 18).

Handelingsvermogen

Handelingsvermogen is een concept van Priestley et al. (2012) dat via de populairwetenschappelijke boeken van Kneyber & Evers (2015; 2016) in de Nederlandse beleidsdocumenten terecht is gekomen (Onderwijsraad, 2016; 2018; Folmer et al., 2017). Het gaat in op de omstandigheden waaronder docenten komen tot het gebruik van hun professionele handelingsruimte. Het was nuancering binnen het in het (verhitte) maatschappelijk debat over het belang van professionele autonomie in het onderwijs (van Haperen, 2007).

De toepassing van het concept door Nieveen (in Figuur 3) bij curriculumontwikkeling helpt bij de concretisering van deelaspecten die belangrijk zijn voor het ontstaan van handelingsvermogen op school, maar doet niet geheel recht aan de constructivistische aard van het concept. Om schoolleiders inzicht te verschaffen in de vele verschillende contextafhankelijke verschijningsvormen van het ontstaan van handelingsvermogen heeft van Houtum (2017) een etnografische analyse uitgevoerd van de wijze waarop docenten en schoolleiders ter plaatse bijdroegen aan het ontstaan van

handelingsvermogen. Middels *thick descriptions* op drie uiteenlopende scholen is beschreven hoe teams die aan curriculumontwikkeling doen, komen tot gebruik van handelingsruimte en onder welke randvoorwaarden schoolleiders konden bijdragen aan het ontstaan van het handelingsvermogen hiervoor. Dat bij grotere curriculumvraagstukken zowel de professionele ontwikkeling van de docent als schoolorganisatieontwikkeling belangrijk zijn, is ook terug te zien in de resultaten van Houtum (2017, pp. 38-47).



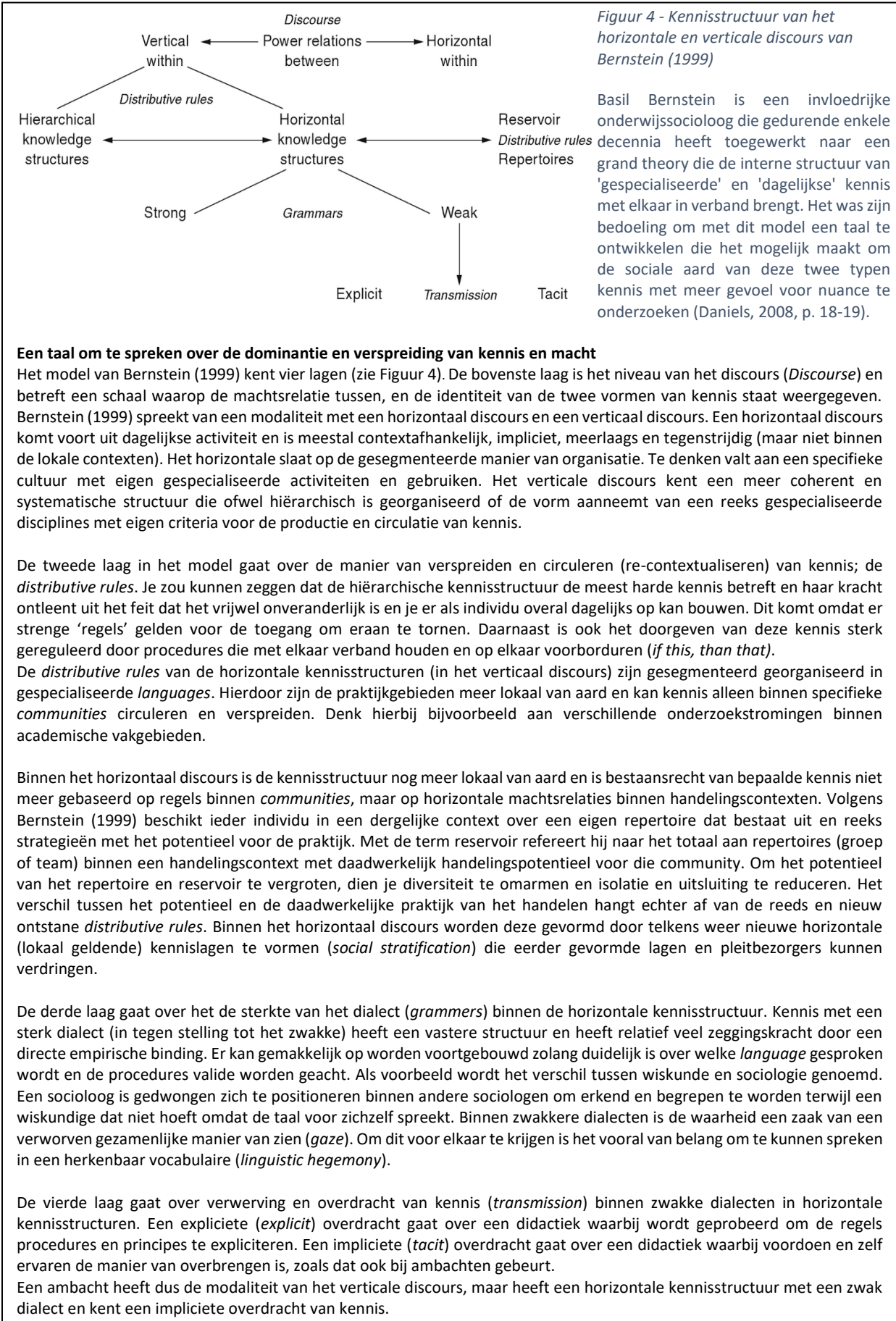
Figuur 3 - Een integrale aanpak voor handelingsvermogen bij curriculumvraagstukken op school (Nieveen in Folmer et al. 2018)

2.3.3 Gedeeld curriculair leiderschap

Het *curriculum making* model van Biddulph (2017) illustreert dat een hechte wederkerige band tussen docenten en pedagogische en vakinhoudelijke experts bij het ontwikkelen en uitvoeren van lessenreeksen essentieel zijn. Nieveens (2017) integrale perspectief op de schoolorganisatie en het belang van handelingsvermogen illustreert dat er ook sociale belangen spelen wanneer curriculumvraagstukken op school groter worden. Docenten van de Geo Future School werken gelijktijdig aan hun schooleigen curriculum en het nationaal curriculum van de profielschool waarbij het een niet zonder het ander kan. Het is een context waarin zowel kennis- als machtsvraagstukken spelen en het besef moet ontstaan dat het alle betrokkenen in de educatieve infrastructuur een gedeelde rol hebben in het curriculaire leiderschap van de profielschool. Binnen en buiten de scholen.

Curriculaire leiderschap binnen contexten van kennis en macht

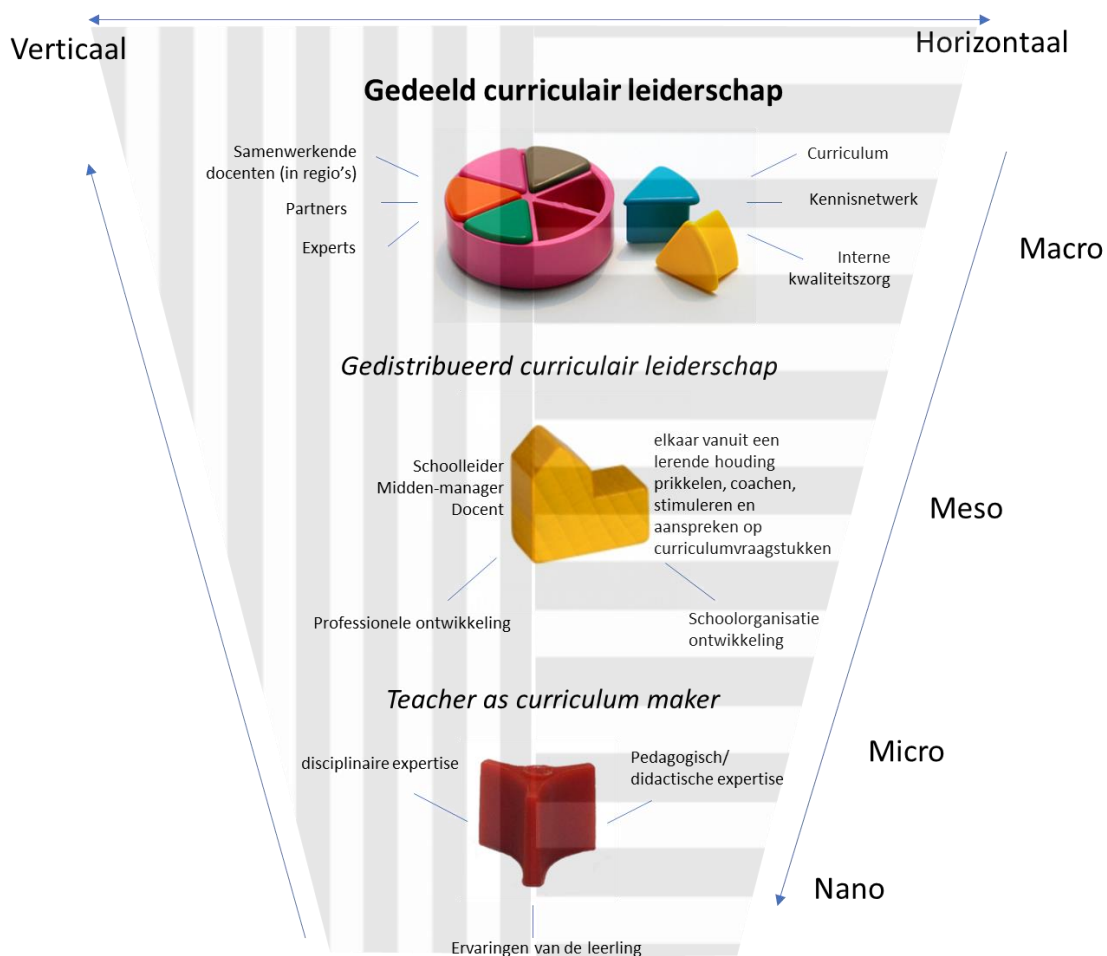
Met het hieronder toegelichte raamwerk van Bernstein (1999) dat tevens ten grondslag ligt aan de ideeën over *powerful disciplinary knowledge*, is het mogelijk om bovenstaand argument vanuit de theorie beter te begrijpen. Samenvattend helpen de experts (verticaal discours) in de *learning communities* van Firth (2017) en Hill & Jones (2010) bij het vullen van het reservoir dat nodig is om een handlingsrepertoire te ontwikkelen voor *powerful pedagogies* in de klas (het horizontale discours). Curriculumontwikkeling en schoolorganisatieontwikkeling komen voort uit dagelijkse activiteit (waarin de horizontale kennisstructuren een domineren). Het onderzoek van van Houtum (2017) laat zien dat hier een contextsensitieve houding voor nodig is die past bij het gedistribueerd curriculaire leiderschap. Docenten en schoolleiders van verschillende scholen kunnen elkaar (waarschijnlijk beter dan experts) ondersteunen bij het ontwikkelen van het benodigd handelingsvermogen (verwerven van een *gaze*).



Het verbinden van het horizontale discours op elk curriculumniveau

Van Houtum (2017, pp. 70-81) laat zien dat het handelingsvermogen dat nodig is voor curriculumontwikkeling op school iets is dat alleen 'in situ' zichtbaar wordt en tijdens concrete handelingscontexten ontstaat onder invloed van directe machtsrelaties. Deze specifieke schoolcontexten kennen over het algemeen een horizontale modaliteit en kennisstructuur met een zwak dialect en impliciete overdracht. Van Houtum (2017) laat echter ook zien dat de randvoorwaarden voor het ontstaan van handelingsvermogen hierbuiten worden geschapen. Werkafspraken over werkwijzen hebben een veel sterker dialect en staan minder onder invloed van machtsverhoudingen. Zo kunnen er leiderschapstaken worden verdeeld, teams binnen de school op elkaar worden afgestemd en leercondities met expertkennis worden ingericht zodat een nieuwe *gaze* (gezamenlijke manier van zien) verworven kan worden. Op deze manier kan het horizontale discours van de schoolcontexten met verticale in verband worden gebracht en kan het benodigd handelingsrepertoire van docenten worden uitgebreid.

Omdat de educatieve infrastructuur van de Geo Future School (als profielschool) veel meer curriculumniveaus en partijen kent dan bij schooleigen curriculumontwikkeling, is een incidentele scholingsbijeenkomst niet afdoende. Om de kwaliteit en continuïteit van een profielschool te waarborgen is gedeeld curriculair leiderschap nodig van boven tot beneden (op alle betrokken curriculumniveaus) en van horizontaal tot verticaal (van *tacit skills* tot krachtige kennis). Hiervoor is een hecht kennisnetwerk met continue uitwisseling tussen het horizontale en verticale kennisdiscours op zijn plaats. Figuur 5 biedt inzicht in de elementen van belang bij gedeeld curriculair leiderschap.



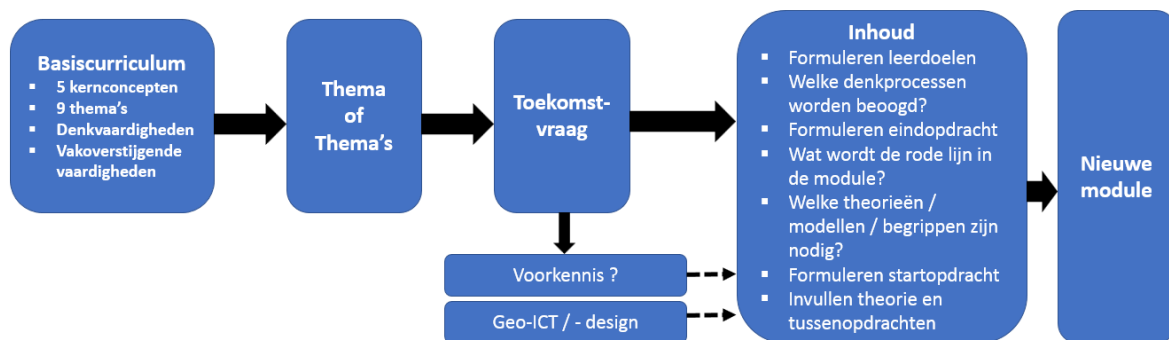
Figuur 5 - Gedeeld curriculair leiderschap bij profielscholen met een verbeelding van de curriculumniveaus en betrokken kennisdiscoursen

2.4 GFS als keurmerk voor kwaliteit en professionalisering

Wanneer de visie en formule achter het curriculum van de Geo Future School erkend wordt als kwalitatief hoogstaand en de profielschool daarnaast functioneert als kennisnetwerk voor continue professionalisering, kan de GFS gaan gelden als een keurmerk. Het certificeren en het afgeven van keurmerken is echter verbonden aan beleidskaders met regels en richtlijnen. Dergelijke kaders in een kwaliteitssystematieken kunnen op gespannen voet staan met de handelingsruimte die gemoeid is bij het proces van *curriculum-making* en het bottom-up ontwikkelen van een profielschool. In deze paragraaf wordt uiteengezet hoe vanuit literatuur kan worden omgegaan met de curriculumruimte en de professionele autonomie die in het gedrang kan komen.

2.4.1 Omgaan met curriculumruimte

De visie van de profielschool kan zijn uitgewerkt in kaders, richtlijnen, eindtermen of in concreet lesmateriaal. In het geval van de Geo Future School wordt er vanuit een vast format (zie Figuur 6) samen met alle leden gewerkt aan modules die samen het curriculum vormen van de Geo Future School. Bij andere profielscholen kan de visie achter het leerplan bijvoorbeeld ook alleen zijn uitgewerkt in eindtermen die passen bij een specifiek competentieprofiel. In deze variant hebben docenten logischerwijs veel meer curriculumruimte voor een geheel schooleigen invulling. Bij het inrichten van een kwaliteit systematiek moet rekening worden gehouden met deze variatie.



Figuur 6 - Het proces voor het ontwikkelen van nieuwe modules

Curriculaire aard en complexiteit van de ontwerptaak

Omdat de overgebleven curriculumruimte op school- en docentniveau per profielschool zo verschillend is, kan worden gekeken naar de curriculaire aard en de complexiteit van de ontwerptaak voor docenten en scholen. Om hier meer inzicht in te verschaffen is het eerst van belang om een expliciet onderscheid te maken in de curriculumniveaus en hun onderliggende relatie.

Traditioneel wordt er gewerkt met afnemende beleidsruimte voor elk leerplanniveau: macro (stelsel) → meso (school) → micro (klas). De school en de (vak)secties maken een specifiekere invulling op de gegeven kaders van het stelsel en daarbinnen heeft de docent de ruimte om het zijn klassen eigen lessen te ontwikkelen. Dit strikte onderscheid vervaagt steeds meer en zeker bij profielscholen. Om tot een maatschappelijk verantwoord curriculum te komen dat voldoet aan de professionele standaarden van de beroepsgroep en dat past bij de klaspraktijk en de school binnen de regio, geldt volgens Kuiper (2017) dan ook een nieuw credo:

“De essentie van ontwikkelen en uitvoeren is cocreatief pendelen tussen die drie niveaus, waarbij perspectieven en betrokkenen elkaar voeden en door elkaar worden gevoed.” (Kuiper 2017, p. 22)

Wanneer het aankomt op het analyseren van kwaliteitssystematieken, is het niet alleen van belang om te kijken naar deze curriculaire aard. “Hoe zit het met de beleidsruimte op welk curriculumniveau? Hoe

beïnvloeden de curriculumniveaus elkaar?”. Het is ook belangrijk om te kijken naar de complexiteit van de ontwerptaak op docent- en schoolniveau. “Hoe anders is de manier van werken dan voorheen? Wie is op school de initiatiefnemer voor de profielstroom? Hoe groot is de impact in uren op de lessentabel? Moeten er vakken plaatsmaken in het curriculum? Moet er op een andere manier (binnen en buiten de school) worden samenwerkt?” Dit zijn allemaal vragen die het curriculumvraagstuk op micro- en mesoniveau ingewikkeld kunnen maken en invloed hebben op de keuzes die gemaakt moeten worden bij het inrichten van een werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning.

Kijkend naar de Geo Future School en wat er ontwikkeld wordt (opbouw denkvaardigheden, creatieve opdrachten); hoe dat gedaan dient te worden (samenwerken binnen en buiten de school); en wie daarbij betrokken zijn (externe partners), kent de GFS als dus Nieveen (2017) een complexe ontwerptaak. Om de complexiteit van de ontwerptaak op schoolniveau in kaart te brengen kan de rubric van Nieveen et al. (2013) gebruikt worden (zie bijlage 1).

2.4.2 Omggaan met professionele autonomie

Volgens de Finse professor Pasi Sahlberg (in Kuiper et al. 2017, p. 20) bestaat er in onderwijsbeleid een paradox tussen sturing en autonomie die raakt aan de regieverlegenheid binnen het onderwijs. Het leerplan van een profielschool dient sturend te zijn zodat het onderwijs herkenbaar blijft en het keurmerk staat voor een vaste kwaliteit. Tegelijkertijd is een profielstroom geen zelfstandige school en moeten er altijd compromissen te worden gesloten om samenhang te kunnen vertonen met het schooleigen curriculum. De regieverlegenheid waar Sahlberg op doelt ontstaat wanneer er niet ‘co-creatief wordt gependeld’ tussen de curriculumniveaus en er een status quo wordt gehandhaafd om de professionele autonomie van de leraar op school niet aan te hoeven aantasten. Bij profielscholen zoals de Geo Future School kan op deze manier een goed doordachte kwaliteitsformule uitdraaien op een papieren werkelijkheid waar docenten het nut niet van inzien. Tegelijkertijd kan het ook ongemakkelijk aanvoelen om de curriculumniveaus daadwerkelijk met elkaar te verweven, nog verder dan bij het ‘gedistribueerd leiderschap’. Hieronder volgen vanuit de literatuur twee suggesties die mogelijk een uitweg bieden.

Voorkom beleidsvervreemding door omkaderde ruimte met ruggensteun van opzij

De SLO pleit bij curriculumontwikkeling voor een balans tussen richting (van boven) en ruimte (van onderop) door ruggensteun (van opzij). Onder het mom van “Je weet pas waar de ruimte ligt als duidelijk is waar de grenzen liggen” benadrukt de SLO echter wel dat het altijd over geregelde ruimte zou moeten gaan (Folmer et al. 2018, p. 12). Bij profielscholen ontstaat draagvlak of eigenaarschap van docenten dus nadrukkelijk niet wanneer alle scholen (ondanks een gekozen werkwijze) zomaar alle ruimte nemen en een eigen koers varen. De beleidsruimte kan van boven ‘ingeregeld’ worden door een heldere onderwijsvisie met leerplankaders en bekwaamheidseisen, maar moet tegelijkertijd van opzij ‘inwerken’. Dit kan door in bijeenkomsten samen in gesprek te gaan over de kernwaarden achter de onderwijsvisie of door het gezamenlijk opstellen van het kwaliteitskader dat maatwerk mogelijk maakt.

Uit onderzoek van Tummers (2014) blijkt dat wanneer van een beleidsaanpak de toegevoegde waarde voor de cliënt (leerling) en de samenleving werkelijk wordt ingezien er minder kans is op beleidsvervreemding. Het inzien van dit nut blijkt voor professionals nog belangrijker dan zelf invloed hebben op het gevoerde beleid. In het geval van de Geo Future School zou de scholing en professionalisering dus niet alleen kunnen bijdragen aan het kennisnetwerk voor gedeeld curriculair leiderschap. Het kan ook helpen bij het ‘inwerken’ van de functie van de vast omkaderde ruimte in de kwaliteitssystematiek. Wanneer docenten inzien dat zij samen (op school en daarbuiten) verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van de profielschool en zij het nut inzien van kernaspecten

achter de *capabilities approach*, is de kans op professionele betrokkenheid en gevoel van eigenaarschap bij de formule en werkwijze groter.

Verbeter coördinatie en samenwerking door interventies 'on the job'

In het boek 'Managing professionals' van Hans de Bruijn (2011) wordt ingegaan op sturing-autonomie paradox in organisaties met publieke professionals. Hij ziet dat hoe meer onzekerheden er voor komen, hoe meer behoefte er is aan heldere en strategische *top-down* visies, maar hoe kleiner de kans dat deze vervolgens ook zullen slagen (De Bruijn, 2011, p. 48). In een complexe en gelaagde omgevingen zijn er voor managers drie mogelijkheden om op te interveniëren, maar met alle drie beperkt probleemoplossend vermogen (de Bruijn, 2011, p. 114).

Structuur

Het aanbrengen van structuur in een gefragmenteerde organisatie kan helpen bij het coördineren, maar is in alle gevallen risicovol. Bij het aanbrengen van hiërarchische lagen ontstaat een situatie waarbij het centrale gezag (managers/coördinatoren) altijd afhankelijk is van de informatievoorziening van de decentrale eenheden. Echter wanneer de uitvoerenden (docenten) coördineren ontstaat een situatie waarin een blinde vlek kan ontstaan voor de veelheid aan betrokken actoren, instellingen en situaties. Alle rollen in een team kan helpen, maar kan elders ook weer een ander fragmentatie tot gevolg hebben (de Bruijn, 2011).

Processen

Het aanpassen of verbeteren van processen kan helpen bij het coördineren en samenwerken, maar ook hier zitten altijd haken en ogen aan. Hoe meer gefragmenteerd en heterogeen de organisatie is, hoe minder vaak een proces dat 'over het algemeen' goed werkt, effectief kan worden toegepast. Wanneer een proces daarnaast niet goed genoeg aansluit bij de dagelijkse praktijk van de professional, kan het als bureaucratisch en tijdrovend worden gezien. Zeker wanneer er vanuit het perspectief van de professional kortere routes denkbaar zijn. Tot slot is eigenaarschap voor degene die de processen moet uitvoeren noodzakelijk, maar in heterogene organisaties tegelijkertijd onhaalbaar (de Bruijn, 2011).

Het individu

Wanneer individuen zichzelf vereenzelvigen met bepaalde waarden of regels zal dat de coördinatie en samenwerking verbeteren. Dit gedrag zit echter lang niet in ieders karakter waardoor er veel interactietijd nodig is. Tot slot kan dit vereenzelvigen ook nog eens niet de gewenste uitkomsten hebben doordat zaken anders geïnterpreteerd worden of doordat een toepassing in een andere context simpelweg anders uitpakt (de Bruijn, 2011).

Omdat er geen pasklare oplossingen bestaan concludeert de Bruijn (2011, p.115): "*Empowerment and structure are the 'stop-the gap' solution to the limits of the process approach*". Dit wil echter niet zeggen dat er niets anders op zit dan lukraak uitproberen en bijschaven. De verandermanager dient;

- *Openheid in te bouwen* in de veranderaanpak. Hierdoor blijft hij of zij gevoelig voor leren en kan er worden ingespeeld op onvoorziene lokale omstandigheden waardoor voorkomen kan worden dat professionals vervreemden van het proces.
- *Sensitief te zijn voor professionele kernwaarden*. Als een nieuwe manier van coördineren of samenwerken niet in strijd is met deze waarden kan veel weerstand voorkomen worden.
- Voor alle partijen *winst in het vooruitschiet te leggen*. Als er geen prikkel is om te participeren in een nieuwe aanpak zal de nieuwe manier van coördinatie of samenwerking niet van de grond komen (de Bruijn, 2011, p. 118).

2.5 Conceptueel kader

Aan de hand van de theorie behandeld in dit hoofdstuk is een conceptueel kader uitgewerkt dat dient als overzicht om samen met vertegenwoordigers van profienscholen te komen tot karakteristieken die van belang zijn voor het inrichten van een kwaliteitssystematiek die bijdraagt aan gedeeld curriculair leiderschap. Om het programma van eisen hiervoor te definiëren zijn eerst de belangrijkste concepten geoperationaliseerd.

Bij gedeeld curriculair leiderschap wordt ervan uitgegaan dat iedereen die behoort tot de educatieve infrastructuur van de profielschool een taak heeft in het tot stand laten komen van het handelingsvermogen dat nodig is om tot het proces van *curriculum making* te komen in de klas. *Curriculum making* is een proces van kennisconstructie waarbij leerlingen toegang krijgen tot krachtige kennis die hen in staat stelt weloverwogen levenskeuzes te maken. De *teacher as curriculum maker* is geen uitvoerder, maar maakt gebruik van pedagogisch-didactische expertise, van disciplinaire expertise en van de ervaringen van het kind om het onderwijs vorm te geven.

Gedeeld curriculair leiderschap is een vorm van leiderschap die ambieert om de profielschool (als *community* van curriculumleiders) te laten functioneren als keurmerk voor kwaliteit (een krachtig curriculum) en professionalisering (op zowel de inhoudelijke als procesmatige kant). Hiervoor zijn samenwerkingsverbanden binnen, buiten en tussen scholen nodig waarbij verschillende typen kennis wordt uitgewisseld en een systeem voor interne kwaliteitszorg wordt toegepast.

Een kwaliteitssystematiek is een werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning die zich manifesteert op verschillende curriculaire niveaus (team, school, regio, nationaal). Wanneer bij gedeeld curriculair leiderschap een balans ontstaat in richting, ruimte en ruggensteun, kan een profielschool functioneren als een kwaliteitsformule, als kennisnetwerk en als keurmerk. Om dit speelveld inzichtelijk te maken is in een negatief geformuleerde typologie uiteengezet hoe een disbalans tussen richting, ruimte en ruggensteun zich kan uiten. Deze typologie en voorbeeldaspecten van richting, ruimte en ruggensteun komen terug in het venn-diagram van Figuur 7.

Profielschool als kwaliteitsformule

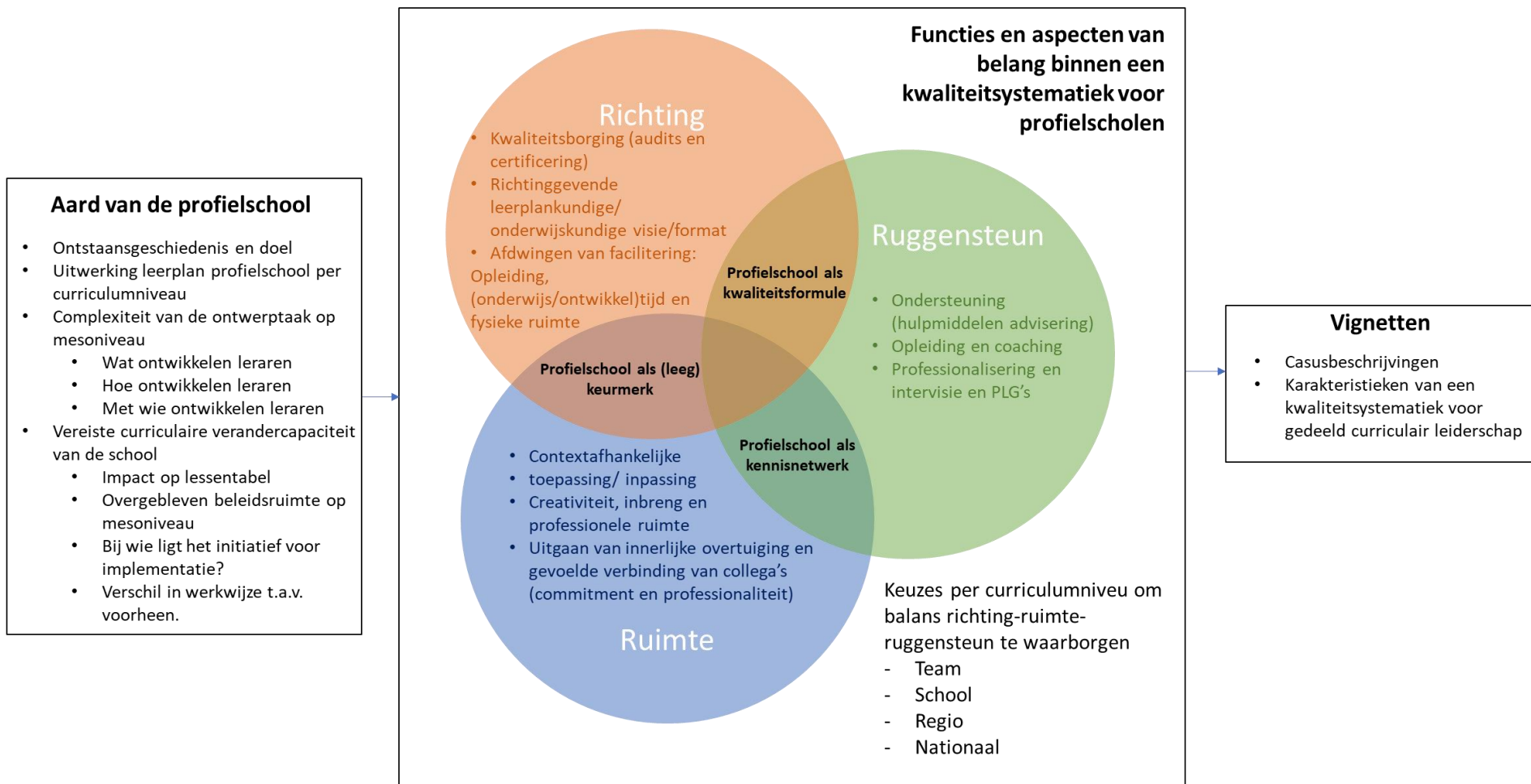
Er is top-down een formule uitgedacht voor een profielschool. Er is één manier van implementeren en docenten worden uitgebreid opgeleid en geschoold om het curriculum op die manier uit te voeren. Het concept kan niet meer van onderaf worden beïnvloed. En er is geen ruimte voor inbreng in de werkwijze en dit gaat ten koste van het eigenaarschap en commitment van de docent.

Profielschool als kennisnetwerk

Er is geen vaststaande formule voor een profielschool. Wel is er een hecht netwerk van scholen bedrijven en kennisinstituten die vanuit de intrinsieke motivatie van elkaar leert en dit toepast in hun eigen praktijk. Door een gebrek aan herkenbare inhoud en aantoonbare vooruitgang zien scholen echter geen reden om te investeren in de profielschool.

Profielschool als (leeg) keurmerk

Wanneer er (op papier) veel richting is, maar elke school er in praktijk een geheel eigen draai aangeeft of er mee aan de haal gaat, krijg je een profielschool die de beloften niet kan nakomen en kwaliteit niet kan garanderen. Er is geen uitwisseling tussen scholen onderling en het bestuur van de profielschool. Er blijft een leeg keurmerk over dat minder waard wordt en daarnaast aan inflatie onderhevig is.



Figuur 7 - Conceptueel kader om samen met vertegenwoordigers van andere profielscholen tot karakteristieken te komen voor gedeeld curriculair leiderschap

3. Onderzoeksaanpak

3.1 Introductie

Dit hoofdstuk geeft een beargumenteerde toelichting op de gekozen onderzoeksaanpak voor de beantwoording van de hoofdvraag en de empirische deelvragen. In paragraaf 3.1 is de aard van het onderzoek en de rol van theorie daarbinnen beargumenteerd vanuit de epistemologische en ontologische benadering. Paragraaf 2.3 verantwoordt en beschrijft het onderzoeksdesign van de twee toegepaste onderzoekstypen. In paragraaf 2.4 is de beantwoording van de deelvragen verdeeld in drie onderzoeksfasen. Per fase is de operationalisering verantwoord en zijn de activiteiten met betrekking tot dataverzameling en -analyse op een rij gezet. Paragraaf 2.5 eindigt met een beschrijving van de rigiditeit van het onderzoek.

3.2 Aard van het onderzoek

Dit onderzoek gaat over de manier waarop docenten verenigd binnen een profielschool het beste ondersteund kunnen worden bij het proces van *curriculummaking*. Het onderzoek combineert twee verschillende zienswijzen over curriculair leiderschap (Solem, Lambert & Tani, 2013; Nieveen in Folmer et al., 2017) en plaatst het belang ervan voor profielscholen binnen een breder theoretisch raamwerk over de rol kennis en macht binnen en buiten de school (Bernstein, 1999). Hiermee ontstaat een, wat Young (2009) benoemt als, sociaal-realistisch perspectief. Een zienswijze die in dit geval veronderstelt dat niet alleen de contextafhankelijke realiteit binnen handelingscontexten van invloed is bij het ontstaan van gedeeld curriculair leiderschap, maar ook de toegang tot expertise op elk curriculumniveau binnen en buiten de school.

De ontologische wetenschapsstroming die het best bij dit epistemologisch perspectief past is het post-positivisme. Het is een benadering die de complexiteit van het menselijk handelen erkent en oog heeft voor de verscheidenheid aan aspecten die een rol spelen bij causaliteit. Het richt zich op de betekenis die mensen geven aan realiteit. Het post-positivisme gaat dan ook niet over het vinden van algemeen geldende regels of verklaringen, maar over praktijken die respondenten construeren uit een web van verworvenheden, standpunten en gewoonten (Ryan, 2006, pp. 12-22).

3.2.1 Theoriegebruik

Binnen het post-positivisme kan theorie niet genegeerd worden omdat het wordt beschouwd als een niet te scheiden element van de praktijk. In dit kwalitatief onderzoek vormt bestaande theorie over curriculair leiderschap en curriculumontwikkeling dan ook het startpunt. Samen met de input van de profielscholen en de gebruikers van de GFS worden vervolgens nieuwe kenmerken van gedeeld curriculair leiderschap geconstrueerd en karakteristieken van een kwaliteitssystematiek geïdentificeerd die daaraan zouden kunnen bijdragen.

3.2.2 Exploratief onderzoek

Gekeken naar het proces dat hiervoor beschreven is, is het gehele onderzoek exploratief van aard. Er is immers nog niet eerder onderzoek gedaan naar het gedeeld curriculair leiderschap voor profielscholen, laat staan bij een gelijksoortige profielschool als de Geo Future School. Toch bestaat de studie uit twee onderzoekstypen. Het eerste deel is verkennend en gaat op zoek naar karakteristieken voor gedeeld curriculair leiderschap en het tweede deel is een behoefteanalyse ten aanzien van deze karakteristieken onder de gebruikers van de Geo Future School.

Het verkenningsonderzoek en het gebruikersonderzoek is los van elkaar van maatschappelijke waarde voor verschillende doelgroepen. De geïdentificeerde dimensies achter de karakteristieken voor gedeeld curriculair leiderschap zijn vooral van waarde voor profielscholen die hun kwaliteitssystematiek willen herzien. De behoeften en de prioritering ten aanzien van deze dimensies zijn voornamelijk van

waarde voor de stuurgroep van de Geo Future School die aan de slag gaat met het inrichten van een werkwijze in regio's met een rol voor de lerarenopleidingen.

3.3 Onderzoeksdesign

Bij het verkenningsonderzoek is gekozen voor een meervoudige casestudie en bij het gebruikersonderzoek voor een vignettenteknik. In deze paragraaf is per onderzoeksontwerp verantwoord welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt voor de dataverzameling en op welke wijze de selectie van respondenten tot stand is gekomen.

3.3.1 Meervoudige casestudie

De kwaliteitssystematieken van profielscholen zijn bestudeerd met behulp van een meervoudige casestudie. Bij casestudies worden enkele cases vanuit de natuurlijke setting grondig bestudeerd zodat een rijkdom aan details ontstaat. Het doel is om meer inzicht te krijgen in extreme of uitzonderlijke situaties of om treffende voorbeelden te genereren. Casestudies worden veelal gebruikt ter voorbereiding op een verdiepend onderzoek (Stokking, 2015, 37-38). Het doel in dit geval is om met behulp van *most-different cases* te komen tot overeenkomstige dimensies waarop onderlinge verschillen zijn te positioneren. Het risico op beperkte generaliseerbaarheid speelt in deze studie vooral in het verkenningsdeel, maar kan met een weloverwogen case-selectie worden ingeperkt. Voor het gebruikersonderzoek is de beperkte generaliseerbaarheid minder relevant. Tijdens behoefteanalyse dienen de dimensies immers slechts als discussievehikel om tot een passende werkwijze in regio's te komen (die kan bijdragen aan het gedeeld curriculaire leiderschap van de Geo Future community).

Case-selectie en respondenten

Om tot een goede case-selectie te komen is toenadering gezocht tot het Profielenberaad¹ en is de website van de aangesloten profielorganisaties bestudeerd. Voorafgaand aan het halfjaarlijks overleg waarin zij bijeenkomen, zijn geschikte profielscholen verkend en is gepoogd om daarmee in contact te treden. Er gezocht naar profielscholen die expliciet aangeven in regio's te werken en vervolgens is geprobeerd om tot een zo breed mogelijke selectie te komen. Hiervoor is gekeken naar het onderwijsniveau waar de profielschool zich op richt en naar de vorm en inhoud van het onderwijs dat wordt aangeboden. Er zijn vier profielscholen geselecteerd die zich ieder op een ander onderwijsniveau richten en een uiteenlopende inhoud en vorm van onderwijs aanbieden (Zie

¹ "Het Profielenberaad is een landelijk netwerk van vijftien profielorganisaties, die zich ieder op een andere vorm van talentontwikkeling richten. [...] Het doel is om het onderwijs aan de leerlingen en het functioneren van de organisaties en scholen verder te verbeteren." (Profielenberaad, 2017)

Tabel 1). Op het halfjaarlijks overleg van 16 april 2018 is het onderzoek toegelicht en zijn nadere afspraken gemaakt met de geselecteerde scholen. Besloten is om ook een algemeen bericht rond te sturen naar alle andere profienscholen om eventueel schriftelijk of telefonisch extra input te kunnen leveren.

Tabel 1 - Geselecteerde cases voor de meervoudige casestudie

Profielschool	Doelgroep, vorm, inhoud	Beschrijving
WON Academie (Wetenschaps-Oriëntatie Nederland)	<ul style="list-style-type: none"> • Onderbouw en bovenbouw vwo • Verweven in bestaande vakken • Eindtermen in academisch referentiekader 	47 vwo-scholen die samenwerken met de Nederlandse universiteiten voor 'onderzoek leren en leren onderzoeken'.
Vereniging NLT (Bètavak Natuur Leven en Techniek)	<ul style="list-style-type: none"> • Bovenbouw havo (320 slu) en vwo (440 slu) • Keuzevak binnen natuurprofiel met SE-syllabus • SE bestaat voor 75% uit gecertificeerde modules 	Vereniging van en voor aanbieders van vakoverschrijdend bètavak met aardrijkskunde, biologie, natuurkunde, scheikunde en wiskunde
HACO-scholen (Havisten Competent)	<ul style="list-style-type: none"> • Onderbouw en bovenbouw havo • Eigen invulling van HaCo-waarden bij LOB of mentorles • <i>Webquests</i> en eigen lesmateriaal 	35 scholen die zich richten op de ontwikkeling van de noodzakelijke competenties van havoleerlingen voor succes in het hbo.
Bèta Challenge Program (BCP) (Praktijkvak Technologie en toepassing)	<ul style="list-style-type: none"> • Bovenbouw VMBO GL TL • SE-examenvak Techniek & Toepassing (pilot fase) +/- 280 slu • Levenschte opdrachten met bedrijfsleven 	24 scholen waarvan 12 een pilot doet met T&T als SE-vaardigheidsvak voor Loopbaanoriëntatie en -ontwikkeling voor de technische beroepspraktijk.

Van deze vier profielscholen zijn kwaliteitsdocumenten bestudeerd en daarnaast zijn interviews afgenomen met vertegenwoordigers die ook zicht hebben op de ontwerptaak van de docenten op school. In paragraaf 3.4.1 (pagina 31) zijn de momenten van dataverzameling en -analyse in meer detail beschreven.

Semigestructureerde interviews

Het conceptueel kader van hoofdstuk 2.5 is geoperationaliseerd in een hand-out (zie bijlage) dat tevens als interviewleidraad voor de casestudie is gebruikt. De hand-outs zijn vooraf opgestuurd en tijdens de interviews had zowel de interviewer als de geïnterviewde het document voor zich. Het profielenberaad heeft het document (zie bijlage 2) ook doorgestuurd naar de andere profielscholen. Hierop is echter geen respons gekomen. De interviews zijn semigestructureerd afgenomen. Er is een vloeiend gesprek gevoerd aan de hand van de inhoud van het document.

Verkenning kwaliteitsdocumenten

Voorafgaand aan de interviews is gevraagd om documenten aan te leveren waarin de werkwijze voor de kwaliteitszorg en ondersteuning staan beschreven. Bij HaCo, NLT en WON zijn deze voorafgaand aan het interview verstrekt. De vertegenwoordiger van BCP kon deze niet op tijd aanleveren omdat daarvoor eerst toestemming van het bestuur nodig was. Alle verkregen kwaliteitsdocumenten zijn vooraf bestudeerd met het conceptueel kader in het achterhoofd zodat tijdens het interview kon worden doorgevraagd op de inhoud van de documenten (zie Tabel 2 pagina 31).

3.3.2 Vignettetechniek

De behoeften ten aanzien van de geïdentificeerde dimensies achter de karakteristieken die van belang zijn voor gedeeld curriculair leiderschap is onder de gebruikers van de Geo Future School onderzocht met een vignettetechniek.

De vignettenmethode is een onderzoeksmethode die gebruikt wordt om te onderzoeken wat het relatieve belang is van diverse aspecten bij het beoordelen en maken van keuzes. Het is een methode die haar oorsprong kent in de marketing, maar later ook is toegepast door sociologen en beleidsonderzoekers. Een vignet is een korte beschrijving van een persoon of situatie met relevant geachte informatie (Veenma, Baatenbug, Breedveld, 2004). Om het relatieve belang van de diverse aspecten te beoordelen kunnen kwantitatieve analyses worden gedaan, maar bij dit onderzoek worden de antwoorden direct gebruikt om met elkaar het gesprek te voeren over een wenselijke werkwijze in regio's met een rol voor de lerarenopleidingen.

Bij een vignettetechniek worden vaak meerdere scenario's voorgelegd om erachter te komen hoe iemand zou reageren op de gegeven omstandigheden. Het is een techniek voor het stellen van gestructureerde/gesloten interviewvragen waarbij het risico op sociaal wenselijke antwoorden kleiner is dan bij een survey (Bryman, 2012, p. 262). Een nadeel is echter dat er meestal wordt gevraagd naar hypothetische situaties. Dit neemt het risico met zich mee dat personen geneigd zijn om situaties rationeler te beoordelen dan ze in werkelijkheid doen (Veenma et al., 2004).

Focusgroepen

De vignettetechniek is toegepast in een drietal groepsinterviews ofwel focusgroepen. In een focusgroep probeert de *moderator* een relatief vrij gesprek tussen de groepsleden te laten ontstaan zodat er gezamenlijke betekenissen kunnen worden gevormd over de thema's die worden besproken. Het organiseren van focusgroepen is een uitdaging om meerdere redenen. Wanneer er te veel of te weinig respondenten in een groep zitten is het lastig om het geroepsgesprek goed te leiden, maar ook de tijdsplanning en de strategie voor het analyseren vraagt om een grondige voorbereiding (Bryman, 2012, p. 517). Om deze reden is het plan voor de focusgroep aan twee deskundigen voorgelegd (zie Tabel 3 op pagina 32).

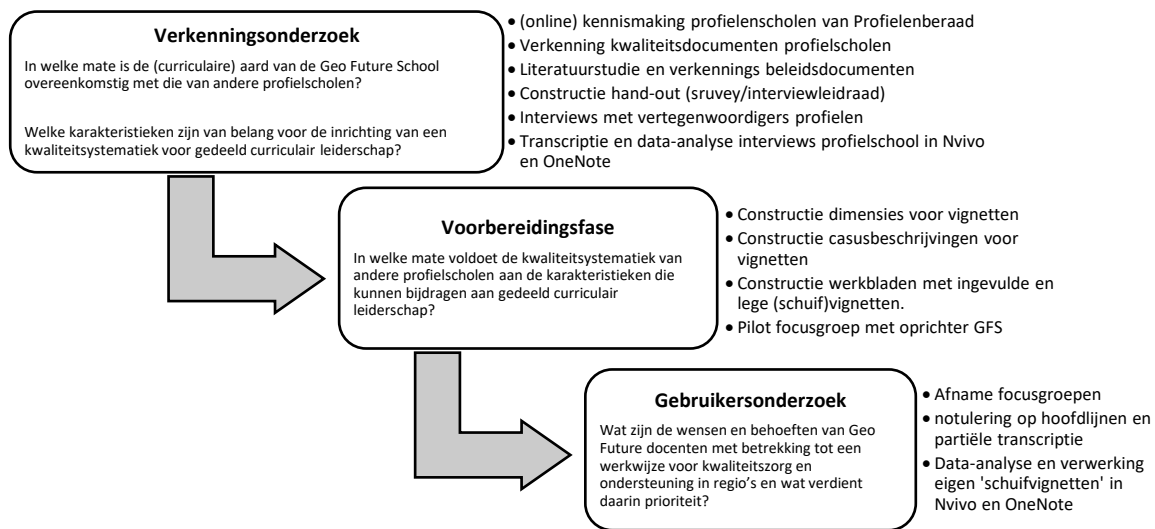
Respondentselectie

Om ervoor te zorgen dat de docenten vrij durven te spreken is het van belang dat de groepen intern homogeen en extern heterogeen zijn. De respondenten zijn geselecteerd door alle leden een datumprikker te sturen waarin zij hun beschikbaarheid konden opgeven voor iedere werkdag in week 24, 25 en 26 van 2018. Uit deze data zijn vervolgens drie data uitgekozen en zijn de scholen ingeroosterd op basis van hoe ervaren ze zijn met schoolconcept van de GFS. Dit is gebaseerd op het aantal modules dat de scholen zelf hebben ontwikkeld en hoeveel jaar ze lid zijn. Er is een groep geformeerd met overwegend starters en een groep met voortrekkers. De derde groep vormt een middengroep. Gemiddeld bestonden de groepen uit 5 verschillende scholen en meestal waren er een of twee aardrijkskundedocenten per school vertegenwoordigd. In Tabel 4 op pagina 33 is dit in meer detail uitgewerkt.

3.4 Onderzoeksfasen

Er zijn drie fases te onderscheiden voor de beantwoording van de hoofdvraag. In de verkenningsfase is samen met de profielscholen antwoord gegeven op deelvraag 4 en 5. Deelvraag 6 is beantwoord in de voorbereidingsfase en deelvraag 7 tijdens het gebruikersonderzoek met de leden van de Geo Future School. In deze paragraaf volgt een toelichting van de activiteiten per fase zoals deze zijn weergegeven in figuur x. Hierbij is tevens de operationalisering verantwoord.

Figuur 8 - Acties per onderzoeksfase voor beantwoording van de empirische deelvragen



3.4.1 Verkenningsfase

Nadat kennis is gemaakt met de profielscholen (zowel telefonische als tijdens het huishoudelijk overleg van het Profielenberaad) zijn in deze fase vier interviews afgenomen met vertegenwoordigers van de profielscholen (zie Tabel 2).

Tabel 2 - Respondenten en documenten verkenningsfase

Profielschool	Functie geïnterviewde	Datum	Kwaliteitsdocumenten
Havisten Competent (Arentheem college, Arnhem)	Bestuurslid en rector	26-04	-Kwaliteit, Kwaliteitszorg en Certificering, oktober 2014
NLT (SLO Utrecht)	Voorzitter modulecommissie NLT	30-04	-Katern Docententeams -Kwaliteitsborging modules -Kwaliteitsmonitor 17-04-2013 -Criteria voor landelijke NLT-modules -Procedure moduleontwikkeling
WON (Pesant, Alphen a/d Rijn)	Adviseur Pesant Programmabureau WON	15-04	-Kwaliteitskader WON, Maart 2017
Bèta Challenge (Pesant, Alphen a/d Rijn)	Directeur Pesant Programmabureau Bèta Challenge	15-04	

Dataverzameling en -analyse

Voor de beantwoording van de eerste twee empirische deelvragen is een werkblad ontwikkeld waarin wordt ingegaan op de aard van de profielschool en de functies en aspecten van belang voor een kwaliteitsystematiek voor gedeeld curriculair leiderschap (zie bijlage 2)

Na afloop van de interviews zijn de opgenomen gesprekken getranscribeerd. De transcripten zijn in eerste instantie handmatig open gecodeerd. Vervolgens heeft er met behulp van Microsoft OneNote een fase van axiaal coderen plaatsgevonden waarbij codes zijn weggestreept en samengevoegd tot een werkbaar aantal hoofdthema's met categorieën en subthema's. Uit deze thema's zijn karakteristieken geïdentificeerd waarop dimensies gemaakt konden worden binnen drie categorieën. De overgebleven thema's die eigen zijn aan de onderzoeksobjecten zijn onderdeel geworden van de contextbeschrijvingen op de vignetten. De definitieve codes zijn in een codeboom gezet (zie bijlage 3) waarna alle interviews zijn gecodeerd met behulp van Nvivo.

3.4.2 Voorbereidingsfase

De voorbereidingsfase is een tussenfase waarin de resultaten uit de verkenningsfase zijn geïnterpreteerd ten behoeve van de operationalisering voor het gebruikersonderzoek (Zie Tabel 3).

Tabel 3 - Activiteiten en betrokkenen voorbereidingsfase

Activiteit	Betrokkenen	Datum
Constructie dimensies en positionering profielscholen a.d.h.v. gevonden karakteristieken	Scriptiebegeleider	17 t/m 19-05
Constructie werkbladen: <ul style="list-style-type: none"> - 1. Richting, ruimte, ruggensteun - 2. Vignetten profielscholen - 3a. keuzes binnen de kwaliteitssystematieken van profielscholen - 3b. lege schuifvignet voor de GFS (zie bijlage 4)	Scriptiebegeleider	31-05 t/m 12-06
Feedbacksessie: plan, presentatie + pilot focusgroep bij CSG Het Streek	Oprichter GFS	14-06

Dataverzameling en -analyse

Met behulp van het gecodeerde materiaal en de uitgewerkte resultaten van hoofdstuk 4.1 zijn eerst 'schuifvignetten' geconstrueerd met dimensies waarop de profielscholen ten aanzien van elkaar zijn gepositioneerd. Op deze manier is de derde empirisch deelvraag beantwoord. Daarna zijn een drietal werkbladen ontwikkeld die gebruikt kunnen worden door docenten in de het gebruikersonderzoek. Deze werkbladen vormen samen het lesplan de presentatie (bijlage 5) de operationalisering en het interviewprotocol van de focusgroep. Werkblad 3b en de vragen op de 'wrap-up' slide gelden analyseschema voor het gebruikersonderzoek.

3.4.3 Gebruikersonderzoek

Tijdens het gebruikersonderzoek is met de werkbladen een gemeenschappelijk denkkader opgebouwd over kwaliteitssystematieken om zo de wensen, behoeften en prioriteiten gestructureerd in kaart te brengen. Hiervoor is met 21 docenten van 17 (van de 31) scholen gesproken.

Tabel 4 - Deelnemers aan de en rollen binnen de focusgroepen

Activiteit	Aanwezige scholen (aantal docenten)	Moderator en notulist	Datum
Focusgroep A startende scholen	Kennemercollege (2) Zwijsencollege (2) College de Heemlanden (2) Stanislas college (1) Isendoorn College (1) Eemsdeltacollege (2)	Auteur + Scriptiebegeleider	18-06
Focusgroep B middengroep	Willem van oranje college (1) Segbroek College (1) Montessori Lyceum Groningen (1) Northgo College (1) Citadel College (1)	Auteur + Medewerker KNAG-bureau	19-06
Focusgroep C voortrekkers	Carolus Borromeus (1) CSG Het Streek (1) Dr. Aletta Jacobs College (1) Melanchthon Schiebroek (1) Melachthon Bergschenhoek (1) St. Bonifatiuscollege (2)	Auteur + Vrijwilliger	21-06

Dataverzameling en -analyse

Voor de beantwoording van de laatste empirische deelvraag is gebruik gemaakt van de notules van de notulisten en van de partiële transcripties van de focusgroepen in OneNote. Deze data zijn gebruikt om een samenvatting te maken van de rode lijn binnen, en verschillen tussen de drie groepen (zie bijlage 6). Als analyseschema hiervoor is de structuur aangehouden van de volgende zes concrete vragen die gesteld zijn als 'wrap up' bij de discussies over de karakteristieken binnen de categorieën kwaliteitsbroging curriculum, kennisnetwerk en keurmerk:

1. Hoe moet certificering van modules eruitzien?
2. Hoe zorgen we voor een gevuld curriculum/doorlopende leerlijn?
3. Waar moet scholing en/of professionalisering over gaan?
4. Hoe moet samenwerking in regio's eruitzien?
5. Welke vorm en inhoud moet een kwaliteitskader hebben?
6. Hoe moet het bestuur van de Geo Future School eruitzien?

Voorafgaand aan deze samenvatting, die bedoeld was om gezamenlijke beelden te vormen en prioriteiten te identificeren, kregen de deelnemers de kans om met werkblad 3b (bijlage 4) een persoonlijk vignet in te vullen voor de Geo Future School. De geprefereerde posities op de dimensies zijn gefotografeerd en verzameld in een frequentietabel. De verschillen in ingevulde schuifvignetten zijn gebruikt vervolgens gebruikt om de achterliggende beweegredenen aan elkaar te expliciteren en zo nodig bij te schaven.

3.5 Rigiditeit van het onderzoek

Omdat dit post-positivistisch exploratief onderzoek een kwalitatieve instreek heeft, is het betekenisvoller om in te gaan op de rigiditeit en plausibiliteit dan op de validiteit en betrouwbaarheid. Een belangrijk aspect dat de plausibiliteit kan schaden is de (versterkte) invloed die de onderzoeker kan hebben op de respondenten. De plausibiliteit kan aannemelijker worden gemaakt door *checking procedures* te organiseren waarin wordt gevraagd naar de herkenbaarheid van betekenissen (Bryman, 2012, p. 462-463 Hay, 2010, p. 77). De rigiditeit van het onderzoeksdesign wordt door de lezer vastgesteld, maar daarvoor is het van belang om uitgebreid en expliciet te documenteren over de afzonderlijke onderzoeksfases in zowel het methodologisch hoofdstuk als in het resultatenhoofdstuk.

Om de rigiditeit van een kwalitatief onderzoeksdesign vast te stellen is Volgens Hay (2010, p. 77) voornamelijk van belang om na te gaan welke typen van triangulatie zijn toegepast. De vier typen van triangulatie die Hay (2010) van belang acht zijn (1) het gebruik van verschillende databronnen, (2) onderzoeksmethoden, (3) onderzoekers en (4) theoretische perspectieven.

In dit onderzoek is zowel gebruikt gemaakt van de kwaliteitsdocumenten die respondenten gedeeld hebben tijdens de verkenningsfase, als de toelichting die zij hierop boden aan de hand van de in de hand-out geoperationaliseerde theorie. Een derde bron van data naast de toelichting van de gebruikers zijn de schuifvignetten die zij tijdens de focusgroepbijeenkomst invulden. Samen dienen deze verschillende bronnen om tot karakteristieken te komen die van belang zijn voor het gedeeld curriculair leiderschap van de GFS-community. De variëteit aan gebruikte methoden en technieken binnen de verschillende fases (zie paragraaf 3.3 3.4) van onderzoek doen recht aan de tweede vorm van triangulatie. Dit onderzoek is hoofdzakelijk door één onderzoeker uitgevoerd. Echter, tijdens de dataverzameling van het gebruikersonderzoek (focusgroepen) is er wel op een structurele manier gebruik gemaakt van de inzicht en perspectieven van verschillende onderzoekers (zie Tabel 4). Hoe verschillende theoretische perspectieven zijn gecombineerd binnen een sociaal-realistisch framework is geëxpliciteerd in hoofdstuk 3.2 (pagina 26).

Om te plausibiliteit te versterken zijn er verschillende *participant* en *member checks* ingebouwd. In elke fase is het eindproduct voorgelegd aan de scriptiebegeleider (het conceptueel kader, de schuifvignetten en de werkbladen) en daarnaast zijn er *participant checks* ingebouwd door een pilot focusgroep te organiseren en het plan daarvan voor te leggen aan de oprichter van de Geo Future School. Een belangrijk aspect dat tot slot nog van invloed is op de plausibiliteit is de rol van de onderzoeker zelf. De onderzoeker is naast initiator van het onderzoek ook coördinator van de ondersteuning van de scholen en vertegenwoordiger van de profielschool bij het Profielenberaad. Ondanks dat in elke onderzoeksfase expliciet is vermeld dat bijeenkomst wordt gehouden onder een 'andere pet', is deze invloed onafwendbaar.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de empirische bevinding van het onderzoek weergegeven. In paragraaf 4.1 zijn de resultaten van het verkenningsonderzoek beschreven en in paragraaf 4.2 de resultaten van het gebruiksonderzoek.

4.1 Casestudie

Met behulp van de vier profielscholen is gekomen tot karakteristieken die van belang zijn voor het inrichten van een werkwijze voor de kwaliteitszorg en ondersteuning in regio's. Keuzes die gemaakt zijn bij deze inrichting, hangen onder meer samen met de curriculaire focus en context waarbinnen de profielscholen opereren. Aspecten die hierbinnen van belang zijn, zijn weergegeven in paragraaf 4.1.1 en onderbouwd met citaten. De daaropvolgende paragraaf 4.1.2. betreft een toelichting op de gevonden karakteristieken. De keuzes van de verschillende profielscholen ten aanzien van deze karakteristieken zijn hier tegen elkaar afgezet en wederom onderbouwd met citaten. In paragraaf 4.1.3 is elke casus vervolgens afzonderlijk samengevat in een overzichtelijk vignet. De paragraaf sluit af met één 'schuifvignet' die weergeeft hoe de profielscholen ten aanzien van elkaar gepositioneerd kunnen worden op dimensies die samenhangen met de gevonden karakteristieken van kwaliteitssystematieken die kunnen bijdragen aan gedeeld curriculair leiderschap.

4.1.1 (Curriculaire) aard van de profielscholen

In deze paragraaf zijn aspecten beschreven die iets zeggen over de van de profielschool. Er is ingegaan op de ontstaansgeschiedenis van de profielschool, hoe de visie op het onderwijs is uitgewerkt in het leerplan (en de mate waarin deze dicterend is) en op de vereiste curriculaire verandercapaciteit die deze aanpak vraagt van de school die zich aansluit bij de het profiel.

Ontstaansgeschiedenis

De vier profielscholen kennen een uiteenlopende ontstaansgeschiedenis. Opvallend is dat het leerplan van zowel NLT als Bèta Challenge Program (BCP) een formelere status heeft doordat het een schoolexamen syllabus heeft en het dus (ook) als afgerond vak op het diploma leerlingen terecht kan komen (hoewel het vak T&T van Bèta Challenge Program nog in pilotfase zit). Waar de vereniging NLT (als profielschool) is ontstaan doordat de betrokkenen bij het bètavak zich onderling wilden verenigen en committeren om het vak verder te ontwikkelen, is dat bij BCP precies andersom gegaan. Het concept BCP is ontstaan vanuit het netwerk van partners dat is ondergebracht onder de Maintenance Education Consortium² en positioneert zich zo tussen het technasium en het vakcollege in.

BCP: *“De initiatiefnemers van Bèta Challenge zijn schoolleiders en conrectoren van vier brede schoolgemeenschappen die ook allemaal al technasiumschool waren, dus echt vanuit die behoefte: ‘op vmbo BK hebben we het vakcollege, maar we hebben nog niets op mavo’.”*

NLT is daarentegen een vereniging van voor scholen die het schoolvak NLT aanbieden. Een keuzevak voor in de tweede fase dat is geïnitieerd door het ministerie van OC&W. Hoewel beide profielen zich op de bèta kant richten is de inhoud van de syllabi slecht vergelijkbaar.

NLT: *“Het zat eerst hier bij het SLO en vanuit het ministerie werd gezegd: ‘wij willen een interdisciplinair vak’ nou dat is NLT geworden. De precieze aanleiding weet ik niet, maar de vraag lag niet bij de docent.”*

De andere twee profielscholen, WON en HaCo, kennen geen SE-syllabus, maar zijn ontstaan vanuit schoolleiders die vonden dat het havo en vwo een herkenbaarder gezicht verdienden. WON vond de

² Stichting Maintenance Education Consortium (MEC) wil *top-of-the-bill* onderhoudsvakmensen- en deskundigen afleveren, die het bedrijfsleven graag contracteert. Het is een samenwerkingsverband tussen Overheid, Onderwijs, Onderzoek en Ondernemers om economische bedrijvigheid te stimuleren. (Perspectivity.org, 2018)

'W' in vwo te onderbelicht en HaCo richtte zich op de competenties die havisten nodig zouden hebben binnen hun verdere (school)loopbaan. Aangesloten scholen dragen deze waarden ieder op hun eigen manier uit. Deze twee profielscholen bestaan relatief lang en hebben allebei een periode achter de rug die vroeg om een nieuwe aanpak, omdat het keurmerk verwaterde. Bij de reorganisatie van WON is de hulp en ondersteuning Pesant³ ingeroepen. Deze organisatie vormt ook het bureau van Bèta Challenge.

WON: *"WON bestaat al wel 11 jaar, maar op een gegeven moment liep het niet meer zo goed en lag het op z'n gat en zou er eigenlijk de stekker eruit getrokken worden. Toen is er een groepje schoolleiders geweest die heeft gezegd: 'dit is toch eigenlijk wel heel erg jammer'. ... Dat is nu drie, vier jaar geleden"*

HaCO: *"Een aantal jaren is er eigenlijk heel weinig sturing geweest en zijn scholen allemaal hun eigen weg ingegaan. ... Dus je was lid van HaCo, maar dat was het dan. Toen hebben we gezegd: 'we gaan die cyclus gebruiken om terug te komen en dan gaan we meer naar dat bruisende leernetwerk waarin we elkaar heel erg ondersteunen'."*

Het grote verschil met de eerste twee profielscholen is dus dat het WON en HaCo op scholen vaak wordt gebruikt als kapstok om onderwijsveranderingen aan op te hangen, terwijl NLT en BCP qua invulling en didactiek een meer vaststaande vorm kent dat als concept wordt overgenomen binnen de school.

Uitwerking van het leerplan van de profielschool

Vanzelfsprekend heeft de formaliteit van de leerplannen invloed op het schoolconcept en op het lesmateriaal op school. Toch zijn hierin ook grote verschillen te herkennen. Op dit moment hebben alleen NLT en HaCo 'eigen' lesmateriaal dat wordt toegepast op de verschillende scholen. WON en BCP kennen ook wel een mogelijkheid om materiaal in een online omgeving met elkaar te delen, maar dat is vooralsnog vrijblijvend en zonder enige kwaliteitscontrole.

Bij de oprichting van HaCo zijn er *quests* ontwikkeld die ingezet kunnen worden in HaCo-, LOB- of tijdens mentorlessen. Deze zijn ontwikkeld in een ontwikkelgroep die werd ondersteund door de SLO. Hoewel deze nog wel eens werden geüpdatet, zijn ze inmiddels toch verouderd. De excellente HaCo-scholen delen nu recenter materiaal met de andere scholen, maar ze zijn in dubio in hoeverre ze daar op een centrale manier mee verder willen.

HaCo: *"Dus wat betreft het materiaal zitten we in een herevaluatie. Wat gaan we vragen aan de scholen die meedoen. Gaan we vooral heel veel scholen aan elkaar koppelen met de Hogescholen erbij en dat we het verder allemaal aan de regio's laten?"*

Bij NLT wordt in principe minimaal 75% van het schoolcurriculum ingevuld met modules die ter beschikking worden gesteld door de stichting. Voor de ontwikkeling hiervan is er uitgebreid getest door testscholen en vervolgens komen ze onder beheer te staan van de modulesteunpunten.

NLT: *"Er worden altijd wel toetsen bijgeleverd in die modules ... die modulesteunpunten hebben de module dus ook onder hun beheer. ... De steunpuntcoördinator verbindt wie binnen de universiteit expert is op dat thema. Dit kunnen dus onderzoekers zijn, maar ook vakdidactici."*

Een team dat bij BCP verantwoordelijk is voor het vak T&T met lesmateriaal veel vrijer, maar er zijn wel richtlijnen voor de didactiek. Zo begint een les Toepassing & Techniek met een *stand-up* waarin leerlingen middels de methodiek van *eduscram* samenwerken aan groepsopdrachten. Docenten

³ Pesant Consultancy is het adviesbureau voor organisatie en professionaliseringsvraagstukken. Pesant adviseert en faciliteert o.a. bij het opbouwen van een netwerk waarin onderwijsinnovatie centraal staat.

zetten samen met het bedrijfsleven levensechte vraagstukken om naar behapbare opdrachten, maar certificering of uitwisseling wordt niet centraal gecoördineerd of uitgewisseld (zoals bij technasium).

BCP: *“Dus die syllabus is vooral beschreven in termen van competenties. Er is wel een update geweest. ... Uiteindelijk heeft OCW gezegd dat het examenprogramma toch meer in lijn gebracht moet worden met de andere examenprogramma’s.”*

Bij de WON-scholen hebben sommige scholen het nog wel als los vak op het rooster staan, maar binnen het huidige concept is het idee dat de WON-werkwijze verweven wordt in alle vakken. Het leerplan is dan ook het beste op te vatten als een serie eindtermen waar scholen zelf invulling aan geven.

WON: *“Maar wat we hebben beschreven in het Academisch referentiekader is wat willen we bereiken in jaar 6 van het vwo. ... Dus een bepaalde attitude, presentatievaardigheden, de stappen van onderzoek kunnen doorlopen, wetenschappelijk schrijven, kunnen samenwerken al die dingen die belangrijk zijn op de universiteit.”*

Vereiste verandercapaciteit en ontwerptaak docenten

Wanneer een school zich besluit aan te sluiten bij een profielschool, kan dat veel impact hebben op de dagelijkse gang van zaken. Dit hangt uiteraard samen met de overgebleven beleidsruimte voor de school vanuit het leerplan van de profielschool, maar er zijn ook nog andere aspecten die meespelen.

Bij NLT is er een onderscheid te maken tussen scholen die alleen modules afnemen van de stichting en scholen die ook een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van nieuwe modules. Toch kan het voor beide typen scholen een hele klus zijn om deze vorm van onderwijs toe te passen op school. Er moet namelijk een interdisciplinaire samenwerking binnen de school tot stand komen en het is vaak zo dat een docent zich eerst flink moet inlezen op een nieuw onderwerp voor hij of zij les kan geven over thema's. Hoewel de teams bij BCP ook interdisciplinair zijn, lijkt dit voor deze docenten een minder grote uitdaging te zijn.

NLT: *“De producenten komen van minimaal twee VO-scholen. Dus wat de school krijgt is dit bedrag ter compensatie. Als consument betaal je niet per module, ... daar zit die complexiteit ‘m dus vooral op de samenwerking en afstemming tussen de vakken.”*

Bèta Challenge: *“Bij technasium redeneren ze vanuit de vakjes. Mavo's pakken dat dan toch anders aan. Die kijken naar het geheel. ... Bèta challenge benadrukt dus die LOB-component en die zit in de kern van het curriculum en van daaruit worden die opdrachten opgezet. ... Van een team vinden we het wel belangrijk dat er minimaal twee docenten zijn die opdrachten kunnen ontwikkelen.”*

Bij WON en HaCo zijn teams ook wel interdisciplinair, maar er is vaak toch minder onderlinge afstemming nodig en er hoeft ook niet interdisciplinair ontwikkeld te worden. Wat betreft de ruimte op lessentabel vraagt HaCo meer van een school dan WON doet. Het streven is echter bij beiden dat uiteindelijk de manier van werken en denken over onderwijs vervlochten wordt door het gehele onderwijs van de school.

WON: *“Het mooiste zou zijn als het niet zo veel impact heeft op de lessentabel, maar wel veel op de docenten en op de lessen van de docenten. Op sommige scholen hebben ze 3 uur WON op het rooster, maar dat gaat er steeds meer uit”*

HaCo: *“Echte excellente scholen zoals de Breul, daar zit het gewoon doordoesemd in alle vakken. Dat je ruimte gaat maken om excellentie te laten zien, ja dat is wel belangrijk. ... Het minimale is dat we het ergens terug zien en het maximale is dat je leerroutes ontwikkelt die door de vakken heen lopen.”*

4.1.2 Toelichting karakteristieken

Er zijn drie categorieën geïdentificeerd waarbinnen de karakteristieken voor een kwaliteitsystematiek uiteen zijn gezet. Er worden keuzes gemaakt met betrekking tot de kwaliteitsborging van het materiaal, de kwaliteitsborging van het kennisnetwerk en de kwaliteitsborging van het keurmerk.

Kwaliteitsborging curriculum

De karakteristieken die samenhangen met de kwaliteitsborging van het curriculum zijn: (1) de geboden curriculaire richting, (2) de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het materiaal, (3) de criteria voor uitwisseling en (4) de commitment voor uitwisseling.

Het type leerplan heeft invloed op de beleidsruimte die er overblijft voor een schooleigen invulling. Naast overgebleven ruimte kun je ook denken in hoeveel er centraal gefacilieerd wordt om scholen te helpen bij het inrichten van het schooleigen curriculum. Dit wordt bedoeld met de curriculaire richting die geboden wordt:

1. Curriculaire richting vanuit curriculum profielschool

Wanneer er alleen een uitgeschreven visie is om je als school op te baseren wordt er weinig richting geboden. Al meer richting biedt een curriculaire referentiekader zoals dat van WON dat functioneert zoals de eindtermen. Een niveau meer hoeft niet gelijk te betekenen dat er een schoolexamen syllabus moet komen. NLT stelt bijvoorbeeld ook handreikingen voor *teamteaching* en NLT-didactiek online beschikbaar. Binnen WON blijkt er ook behoefte aan dergelijke richting.

WON: *“We hadden vorig jaar dus een dag met de regiocoördinatoren, voorzitters en de stuurgroepsleden om te kijken waar staan we met WON wat willen we bereiken. Nou daar kwam dus uit: ‘handvatten voor een doorlopende leerlijn’. Dat was belangrijk.”*

2. Verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het materiaal

Zeker wanneer op een structurele manier lesmateriaal uitgewisseld wordt, is het verstandig om na te denken op welk niveau de verantwoordelijkheid wordt gelegd voor de kwaliteit van dat materiaal. Te zien is dat hier veel variatie in bestaat. Bij NLT worden modules via een centrale database uitgewisseld en ook centraal gecertificeerd of gedecertificeerd. Echter, de modules staan decentraal onder beheer in de regio's. Zij zijn verantwoordelijk voor het *up-to-date* houden, en ook hier ligt het initiatief en de coördinatie van het ontwikkelen van nieuwe modules. Bij HaCo komt men langzaam tot de conclusie dat de centrale organisatie zich minder met de waarborging van materiaal wil bezighouden, en zich meer wil concentreren op het kennisnetwerk en de kwaliteitscyclus. Dit zou kunnen betekenen dat het al dan niet borgen van de kwaliteit van het lesmateriaal aan de regio's wordt overgelaten. Bij WON speelt dit niet. Hier zijn de vaksecties verantwoordelijk voor een gepaste invulling. BCP heeft er bewust voor gekozen om de verantwoordelijkheid bij de docententeams te houden omdat een centraal systeem stroperig werkt en er discussies kunnen ontstaan over de legitimiteit van de redactie.

BCP: *“Aan de andere kant zie ik waar WON en Bèta Challenge mee worstelen: ‘dus hoe houd je die kwaliteit in handen?’ Ja technasium werkt met een redactie. Scholen ontwikkelen opdrachten, maar elke opdracht moet dus goedgekeurd worden ... We zijn nu op een punt dat we gaan kijken of er onderwijskundigen zijn waar scholen terecht kunnen om op structurele wijze feedback te krijgen”*

3. Criteria voor uitwisseling

Hier nauw mee samenhangend zijn de criteria die gesteld worden voordat materiaal wordt uitgewisseld. Alleen bij NLT zijn er strikte procedures met criteria voor de uitwisseling. Het gevolg daarvan is echter dat het minimaal twee tot vijf jaar duurt voordat een module gebruikt kan worden. Bij WON ziet men dat in de oudere regio's – waarbij men elkaar beter kent – uitwisseling tot stand komt, terwijl dit nog niet zo gemakkelijk centraal via het platform ontstaat.

WON: *“Er staat ergens in visiedocumenten een afspraak erover, maar niemand weet wat die afspraak is en ik denk dat we met die regiocoördinatoren scherp moeten krijgen: wat willen we daarmee. ... Het is wel goed om met elkaar af te spreken: eens per jaar zorgt de regio, of de school, of een nieuwe ontwikkelgroep voor best practice. De regio zelf kijkt dan of het voldoet aan de standaarden.”*

4. Commitment voor materiaalproductie

Hoe meer eisen er gesteld worden aan de school om bij te dragen aan productie van materiaal, of om teams te vormen die instaan voor de kwaliteit (of mee te draaien in een procedure voor nieuwe modules), hoe lastiger het is om docenten ervoor te motiveren en scholen bereid te vinden zich te committeren aan de eisen van de profielschool. Bij HaCo wordt daarom tussen scholen onderscheid in de verwachtingen gemaakt ten aanzien van materiaalproductie.

HaCo: *“Toch vinden we wel bij scholen die we ook echt excellent verklaard hebben dat er eigenlijk wel een verplichting ligt om ook extra materiaal aan te leveren.”*

Bij NLT is deelname aan het produceren van modules geheel vrijblijvend. Eenmaal besloten om een module te gaan ontwikkelen worden er wel convenanten getekend waarin de verschillende rollen van de ontwikkelaars staan beschreven. Dit betekent dan ook dat er een financiële compensatie beschikbaar is voor de ontwikkelaars (13.000 euro) en de testschool (3.000 euro).

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

Om de kwaliteit van het materiaal te borgen is het ook van belang om na te denken hoe de ondersteuning daarvoor wordt ingericht. Gezien de verschillen in de curriculaire aard van de profielschool wordt het soort scholing en professionalisering zeer verschillend worden ingericht. De karakteristieken (1) scholing, (2) professionalisering, (3) organisatiestructuur voor scholing en professionalisering en (4) commitment voor scholing en professionalisering worden hieronder toegelicht.

Het verschil tussen scholing en professionalisering wordt gemaakt in de manier waarop het wordt aangeboden. Scholing kent een vaster programma en dient om iemand beter te kwalificeren. Professionalisering gebeurt meer ‘on the job’ en op thema’s die opkomen uit de praktijk. Het leren hierbinnen is meer tweerichtingsverkeer dan bij scholingen. Om structureel aan een professionaliseringsbehoefte te voldoen en op de hoogte te kunnen blijven van de behoeften ten aanzien van scholing wordt de structuur (en de verantwoordelijkheid) van de organisatie daarvoor op verschillende manieren ingericht. De regio’s spelen hierin over het algemeen een belangrijke rol.

1. Scholing

Opvallend is dat NLT, ondanks de intensieve begeleiding bij het maken van modules als enige geen scholingen kent. Wel bieden ze de katernen aan die als handreikingen dienen bij het inrichten van leerlijnen en het opzetten van een goed functionerende NLT-sectie, maar het lezen daarvan is natuurlijk niet verplicht. De scholing van BCP richt zich enerzijds op de docentrollen die van belang zijn bij het onderwijs en anderzijds op het schrijven van opdrachten en het aangaan van de samenwerkingen met de MBO-scholen en het bedrijfsleven.

BCP: *“Bij WON worden docenten echt opgeleid om ook collega’s weer te trainen en bij Bèta Challenge hebben we een professionaliseringsprogramma waarbij scholing een onderdeel is. ... Er zijn een aantal trainingen waarvan we zeggen: die zou iedere docent in de basis bij zich moeten hebben.”*

De scholing van WON waar hieraan wordt gerefereerd gaat over onderzoeksdidactiek en bestaat uit een volledige leergang met een eigen handboek. Elk jaar worden door het COLUU honderd docenten van vijftig scholen opgeleid om zo WON binnen het eigen vak te kunnen vormgeven. Bij HaCo bestaan er twee scholingen die vooral bestemd zijn voor school- en teamleiders. Elk jaar leidt HaCo tijdens de

kick-off een dag lang bezoekers op voor hun visitatiecyclus. Er wordt dan geoefend op vraagstelling en het uitstellen van oordelen. Daarnaast zijn er ook trainingen voor afdelingsleiders die in hun team “mensen aan de slag willen krijgen”. Deze training kopen ze in bij CPS.

2. Professionalisering

Vanuit de herstart van WON is er de laatste jaren vooral gewerkt aan de interne structuur en scholing. Ze zijn nu op het punt aangekomen dat ze kijken hoe de wetenschappers ook op een andere manier een rol kunnen spelen middels professionalisering. Ook bij HaCo is het plan om de regio's met de hbo's weer een belangrijke rol te geven in de regio-specifieke professionalisering. In de regio Rotterdam werkt men al samen aan de inrichting van een 'portfolio plus document' voor de afgestudeerde havist. Dergelijk initiatief is echter nog kleinschalig. Bij BCP worden en ook al werkgroepen ingericht op thema's die spelen. Daarnaast werken docenten ook samen met de trainers om de trainingen meer af te stemmen op de verschillende behoeften. Het blijkt bij BCP echter nog een groot struikelblok om te komen tot afspraken om elkaar met regelmaat te ontmoeten.

In dit opzicht is NLT al verder. Binnen de regionale modulesteunpunten die aangesloten zijn bij de hogescholen en universiteiten functioneren diverse PLG's en niet alleen ten behoeve van moduleproductie.

NLT: *“Daar hebben we ook echt PLG's op ingericht. Zodat ze dan samen die modules ontwikkelen. Maar er is ook een PLG 'toetsen bij NLT'. Ook hebben we er een over doorlopende leerlijnen gehad; dus ze hoeven niet per se gericht te zijn op één inhoudelijk thema.”*

3. Organisatiestructuur voor scholing en professionalisering

Elk van de profienscholen kent een of twee keer per jaar een centrale dag waarop ook scholing en professionalisering plaatsvindt. Bij NLT wordt zo'n dag bijvoorbeeld gebruikt om de input uit de regio's met elkaar te delen. Bij WON staan de regio's ook nog op een andere manier met elkaar in verbinding. Zowel de regiocoördinatoren (docenten) als stuurgroepsleden komen bij elkaar om nieuwe plannen te maken. Op deze manier probeert WON tot een model te komen waarbij er 'echt *bottom-up* gewerkt kan worden'. De jaarlijkse manifestatie met afgevaardigde leerlingen per regio wordt tot slot ook gezien als een belangrijk aspect voor de onderlinge verbondenheid.

WON: *“Toen zijn we aan de gang gegaan. 'Oké we maken regio's waarin samengewerkt wordt binnen de regio's is er een penningmeester, voorzitter een stuurgroepslid en een regiocoördinator.' ... Die regiocoördinator, bekostigd vanuit de contributie van de scholen, kan één dag in de week werken ... Die zorgen dus heel erg voor de verbinding en het werk binnen de regio en dat is echt essentieel.”*

Bij NLT hebben alle regionale steunpunten een eigen website. In principe worden activiteiten in de regio's bekostigd door de universiteiten die subsidie krijgen om de verbinding tussen het voortgezet en hoger onderwijs te verbeteren. Het is dus een decentraal systeem waarbij de modulecommissie de verbindende factor is. Bij HaCo was voorheen de ambassadeurs (een promotietitel na vier jaar HaCo school te zijn) verantwoordelijk voor het trekken van de regio, maar dat wordt nu overgelaten aan de groep scholen zelf. Ambassadeurs zien nog wel toe dat er een agenda is, maar welke onderwerpen er behandeld worden bepalen ze zelf.

4. Commitment voor scholing en professionalisering

Ondanks dat de centrale scholingsdag voor uitwisseling en ontmoeting bij veel profienscholen een belangrijk moment is, is deze in geen van de gevallen een verplichting.

NLT: *“Ja, nee dat is niet verplicht. Het is geen technasium waarbij dat allemaal... Ja technasium stelt wel echt verplichte nascholingscursussen.”*

HaCo merkt echter wel dat onder de docenten hierdoor de visie niet meer geheel doorleeft wordt. Omdat het netwerk er is voor de scholen zelf, gaat men bij WON en BCP uit van intrinsieke motivatie voor participatie.

BCP: *“In het kader van de actieve participatie wordt verwacht dat iedere school minimaal 1 docent afvaardigt. Je ziet best wel eens dat het duwen en trekken is. ... Ik merk wel dat dat een onderwerp is dat je steeds opnieuw moet bespreken, maar bij BCP is de commitment wel echt heel groot merk ik.”*

Kwaliteitsborging keurmerk

Waarbij voor scholing en professionalisering een grote rol is weggelegd voor de regio, wordt de kwaliteitsborging meestal centraal georganiseerd. Hoewel er in de meeste gevallen sprake is van een vierjarige kwaliteitscyclus om de kwaliteit te waarborgen, wordt deze verschillend ingericht en hebben betrokkenen hierin uiteenlopende rollen. Dit hangt onder meer samen met de ontstaansgeschiedenis van de profielscholen, maar ook de curriculaire aard is hierin bepalend.

Hieronder worden de karakteristieken: (1) visitatie, (2) inhoud visitatiekader, (3) formaliteit governancerollen en (4) commitment voor actieve deelname visitatievorm toegelicht.

1. Visitatie

Zowel bij BCP, WON en HaCo is er spraken van een kwaliteitscyclus van vier jaar. Jaar één en drie zijn bij HaCo en BCP collegiale visitaties (*critical friend*). In jaar twee vindt er een bestuurs- of bureaubezoek plaats en in jaar vier wordt een audit gehouden. Bij HaCo wordt tijdens deze cyclus toegewerkt naar een statusupgrade. Een HaCo School start als aspirant, na twee jaar wordt het een gecertificeerd lid en na de audit kunnen scholen gecertificeerd worden als excellent. Een excellente school vaardigt ambassadeurs af die worden opgeleid om de collegiale visitaties te doen.

HaCo: *“Dan hebben we dat ambassadeurssysteem met een paar die ik dan de autoverkopers noem, die heel goed in zo’n school en zo’n team kunnen vertellen hoe we het moeten gaan doen.”*

Bij BCP begint de cyclus te lopen als na één of twee pilotjaren de licentiegesprekken zijn voltooid. Bij WON betreffen jaar één en drie zelfevaluaties. Net als bij BCP kennen de gesprekken dan ook een ontwikkelingsgerichte aanpak. Vanuit de herstart en reorganisatie van WON is dit goed te begrijpen.

WON: *“We zijn vorig jaar begonnen met die zelfevaluatie. Als je dus begint aan zo’n herstart dan ga je niet zeggen van dit zijn de eisen en iedereen die er niet aan voldoet die gaat er maar uit.”*

NLT heeft nog geen visitatiecyclus, maar wil wel onderlinge visitaties mogelijk maken om van elkaar te leren. Ze hebben al wel een kwaliteitsmonitor uit de tijd dat het een overheidsproject waren. Deze monitor konden scholen tot dusver gebruiken om op school het vak NLT in te richten. Met behulp van de monitor zijn landelijke pilots gedaan, maar het plan is om deze onder te brengen in de regio’s.

1. Inhoud visitatiekader

Alle vertegenwoordigers van de profielscholen willen het kwaliteitskader niet inrichten als afvinklijst. Toch benadrukken ze ook dat bepaalde basisvoorwaarden wel gehaald moeten worden. BCP benadrukt dat wanneer de facilitering op school niet in orde is of er niet voldoende mensen zijn om het programma op een goede manier neer te zetten, dat daar best kritische vragen over gesteld mogen worden. Hoe wel HaCo het kader ook wel ‘behoorlijk strak heeft neergezet’, proberen ze in te grijpen wanneer iets te knellend wordt. Audits worden dan ook jaarlijks geëvalueerd en het eerdere kwaliteitskader is aangepast omdat het een ‘te dogmatisch verhaal’ werd.

HaCo: *“Het gaat erom wat je met leerlingen doet. Ik vind het interessanter wanneer bij die audits van scholen oud-leerlingen worden uitgenodigd. Dat staat er niet in, maar: ‘heb je als je terugkijkt zoiets van: daar heb ik nou iets aan gehad tijdens je schoolloopbaan’. Dat is niet in regeltjes te vatten.”*

2. Formaliteit governance rollen

Om als profielschool te functioneren moete een structuur worden ingericht waarin rollen en verantwoordelijkheden worden verdeeld. Te zien was dat bij WON per regio al veel verschillende rollen zijn ingericht om eigen verantwoordelijkheid van onderop te organiseren. Een andere reden om bestuursrollen in te richten kan zijn om op een democratische manier beslissingen te nemen of om ook onafhankelijk beslissingen te kunnen nemen. Een laatste argument is om het netwerk rondom de profielschool structureel te betrekken bij de kwaliteit en (financiële) continuïteit. De formaliteit en functie van deze rollen hangt samen met de curriculaire aard van de profielschool. Bij HaCo wordt het bestuursbezoek in jaar twee en jaar vier belangrijk geacht om de urgentie bij de directie over te brengen. Doordat ze de volggegevens van DUO op zo'n moment kunnen aanbieden 'dingt dat wel respect af'. Ook onderstrepen ze het belang van een onafhankelijke voorzitter.

HaCo: *"Je wordt echt wel serieus genomen en dat is dus ook de reden waarom we er een onafhankelijke voorzitter bovenop zetten; zodat we niet zelf als bestuur in het verhaal zitten."*

NLT maakt hier ook gebruik van, maar dan alleen bij de kwaliteitsboring van het materiaal. De onafhankelijke modulecommissie is het enige orgaan dat modules kan certificeren of decertificeren. Ook bij WON is een onafhankelijke raad van advies van belang. Wanneer er in te toekomst een certificering van leerlingen of scholen komt die door de universiteiten erkend zou worden, krijgen deze partners of ander onafhankelijke partijen zoals de VO-Raad of de Inspectie daar een rol in. De Raad van Advies van Bèta Challenge is samengesteld uit partnerorganisaties uit het bedrijfsleven en het MBO omdat zij belangrijk zijn om het onderwijsprogramma (financieel) mogelijk maken. Er worden naast de jaarlijkse docentendag ook een jaarlijkse consortiumbijeenkomst gehouden voor schoolleiders en externe partners.

BCP: *"Partners die via de netwerken van scholen zijn verbonden. Denk aan de branches, opleidingsfondsen, MBO-instellingen, maar bijvoorbeeld ook de VO-raad en MBO-raad. BCP werkt samen met OTIP, Bouwend Nederland, VNTI, Metrolectro en Stichting C3 van de chemische sector."*

3. Commitment voor actieve deelname visitatievorm

Bij HaCo worden de auditcommissie en de voorzitter momenteel financieel gecompenseerd. Wanneer er meer schoolleiders zijn opgeleid wordt er voor hen geen compensatie meer vrijgemaakt en hoort het er gewoon bij. Bij NLT krijgt de modulecommissie die een inhoudelijk adviesrapport schrijft over de modules een financiële vergoeding. Bij WON en BCP is kwaliteitsborging de taak van Pesant. Wat visiteren bij WON precies gaat inhouden moet nog blijken.

WON: *"Op sommige scholen is WON heel erg belangrijk, maar op andere scholen niet. ... Het komt dan maar weinig van de grond en daar is ook moeilijk afspraken mee te maken. Nu zitten we in de fase waarin we moeten bepalen: 'wat spreken we met elkaar af?' Als we dan een sterk merk willen worden, hoe sterk moet dat dan worden en wat betekent dat dan precies?"*

4.1.3 Cases uitgewerkt in vignetten

In deze paragraaf zijn de vier cases afzonderlijk uitgewerkt in vignetten en zijn tot slot de keuzes ten aanzien van de gevonden karakteristieken uiteengezet op dimensies. De vignetten vatten zowel de curriculaire focus en context samen als de typerende keuzes in de kwaliteitssystematieken.

WON Academie

47 vwo-scholen die in 7 regio's samenwerken met universiteiten, voor onderwijs dat staat voor 'onderzoekend leren en leren onderzoeken'.



- Onderbouw en bovenbouw vwo
- Verweven in bestaande vakken
- Eindtermen beschreven in academisch referentiekader

Focus

Het curriculum, beschreven in het academisch referentiekader dient als kapstok voor een schooleigen invulling binnen de bestaande secties. Er is een jaarlijkse manifestatie waar leerlingen hun onderzoeksprojecten presenteren. Vanuit de regio's worden hiervoor teams per leerjaar afgevaardigd. Het is een verbindend feestje waar leerlingen kennis maken met de universiteit en docenten elkaar ontmoeten.

Context

Na de herstart in 2014, heeft WON gewerkt aan randvoorwaarden voor een goed functionerend netwerk van autonome regio's. De regiocoördinatoren zijn docenten en worden voor één dag in de week gecompenseerd met contributiegelden. De stuurgroepleden en voorzitters van de regio's werken momenteel samen met deze coördinatoren een plan uit om het merk 'WON' verder te versterken. De aangeboden (omvangrijke) leerlijn voor onderzoeksdidactiek is hierin een belangrijke stap geweest. Vanwege de herstart zijn visitaties en audits 'ontwikkelingsgericht' en gebaseerd op zelfevaluaties.

Typerende keuzes in kwaliteitsystematiek WON

Scholing en een doordachte **organisatiestructuur** is wat deze kwaliteitsystematiek van de andere onderscheidt.

De leergang heeft een eigen handboek en van alle scholen worden elk jaar weer twee nieuwe docenten opgeleid. De autonome regio's hebben ieder een penningmeester, voorzitter en coördinator. Door deze nieuwe organisatiestructuur, wordt het merk 'WON' samen met de scholen opnieuw uitgevonden en verder doorontwikkeld.

Kwaliteitsborging curriculum

- School verantwoordelijk voor een doorlopende leerlijn, lesmateriaal wordt sporadisch gedeeld
- Academisch referentiekader + leergang geven richting, maar er is behoefte aan meer
- Ruime keuzemogelijkheden, hoe het concept in de lessen(tabel) en het PWS te verwerken

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Omvangrijke leergang met UU over onderzoekdidactiek voor 100 docenten per jaar
- Autonome regio's die samen met de stuurgroepleden de koers van WON bepalen
- Grote verschillen in kwaliteit van de samenwerking in de verschillende regio's

Kwaliteitsborging keurmerk

- Net gestart. 4 jaren cyclus: zelfevaluatie – bureaubezoek – zelfevaluatie – bestuursbezoek (audit).

Vereniging Bètavak NLT

Vereniging van en voor aanbieders van een interdisciplinair bètavak met ak, bio, na, sk en wis. De 7 modulesteunpunten functioneren als autonome regio's.



- Bovenbouw havo (320 slu) en vwo (440 slu)
- Keuzevak binnen natuurprofiel met SE-syllabus
- SE bestaat voor 75% uit gecertificeerde modules

Focus

De schoolexamensyllabus en de (oude) kwaliteitsmonitor van het ministerie worden op school gebruikt bij het inrichten van een interdisciplinaire vaksectie voor het vak NLT. De 7 modulesteunpunten staan in nauwe verbinding met de universiteiten, hogescholen en het bedrijfsleven. Voor scholen die actief bij deze steunpunten zijn betrokken, functioneren deze als professionele leergemeenschappen. Docenten die binnen deze PLG's modules ontwikkelen worden voor hun tijd gecompenseerd met contributiegelden. De meerderheid van scholen is echter alleen gebruiker van modules.

Context

Na 10 jaar is de verankering van het vak NLT in het onderwijs met financiële steun van OC&W, voltooid. Daarom is in 2016 de vereniging NLT opgericht. Momenteel is de vereniging van scholen dan ook verantwoordelijk voor de ontwikkeling en kwaliteitsbewaking van (nieuwe) modules, en het keuzevak zelf. NLT is nu als profielschool aangesloten bij het Profielenberaad omdat ze willen starten met een visitatiesysteem, om ook de kwaliteit op school te kunnen borgen.

Typerende keuzes in kwaliteitsystematiek NLT

De kwaliteitsborging van het **lesmateriaal** en de kwalitatief hoogstaande **professionaliseringsmogelijkheden** is wat deze kwaliteitsystematiek van de andere onderscheidt.

Binnen de ontwikkelprotocollen worden convenanten gesloten waarin de rollen van alle betrokkenen staan beschreven, en bij de ontwikkeling van modules zijn alle vakken vertegenwoordigd. Nadeel is dat lang niet iedereen bij de modulesteunpunten is betrokken en dat het proces vrij stroperig verloopt (2 tot 5 jaar).

Kwaliteitsborging curriculum

- Centrale verantwoordelijkheid kwaliteit modules (onafhankelijke modulecommissie); decentraal beheer
- Publicatie handreikingen (*team teaching*, didactiek, etc.)
- Materiaalproductie vrijblijvend, maar gecompenseerd

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Geen inhoudelijke scholing; alleen vrijblijvende professionalisering tijdens jaarlijkse NLT-conferentie
- Thematische PLG's (doorlopende leerlijnen etc.) en module-ontwikkelgroepen, getrokken door universiteiten
- Autonome regio's hebben eigen website en output van PLG's wordt gepresenteerd op de NLT-conferentie

Kwaliteitsborging keurmerk

- Alleen kwaliteitsborging modules. Nog geen visitaties. Wel kader aanwezig voor startende scholen.
- Er zijn diverse richtlijnen (minimaal 3 verschillende vakdocenten in sectie), maar hier wordt niet op toegezien

Havisten Competent

35 scholen die samenwerken met de hogescholen en zich richten op de ontwikkeling van de noodzakelijke competenties van havoleerlingen voor succes in het hbo.



- Onderbouw en bovenbouw havo.
- Eigen invulling van HaCo-waarden bij LOB of mentorles
- *Webquests* en eigen lesmateriaal

Focus

HaCo heeft een database waar, naast de eigen *webquests* ook lesmateriaal van andere scholen te vinden is. Van de excellent bevonden scholen wordt verwacht dat zij hier deelbaar materiaal voor ontwikkelen, maar de focus ligt vooral op het keurmerk. Elk jaar worden er ambassadeurs aangewezen en tot visiteur opgeleid om scholen als *critical friend* te bezoeken. Dit kunnen leraren zijn, maar meestal betreffen het team- of afdelingsleiders. Na de audit in jaar vier van de cyclus, kan de externe voorzitter scholen excellent bevinden.

Context

De profielschool is begonnen als excellentieprogramma voor havoscholen dat wordt gebruikt om richting te geven aan onderwijsvernieuwingen rondom LOB en het ontwikkelen van (havo)competenties. Toen in 2014 bleek dat het keurmerk in sterkte afnam, is gekozen voor een kwaliteitscyclus waarbij havoscholen elkaar ondersteunen in hun ontwikkeling aan de hand van vaste criteria. Door vaker *good practices* uit te wisselen in de regio's en nauwe contacten met de hbo-scholen te onderhouden wil de profielschool verder toegroeien naar een 'bruisend leernetwerk'. De (verouderde) *webquests* spelen hierin een minder belangrijke rol dan voorheen.

Typende keuzes in kwaliteitsystematiek HaCo

De kwaliteitsborging van het **keurmerk** door een uitvoerige excellentiecyclus is wat deze kwaliteitsystematiek van de andere onderscheidt.

De profielschool weet scholen met het ambassadeurschap goed mede-eigenaar te maken van het gedachtegoed en door het bestuursbezoek, de visitaties en de audit blijft het continu onder de aandacht van de schoolleiding en is continuïteit beter gegarandeerd.

Kwaliteitsborging curriculum

- Geen centrale kwaliteitstoets nieuw lesmateriaal
- Productie van deelbaar materiaal als *good practice* wordt verwacht, zeker van excellente scholen
- Eigen keuze hoe het op de lessentabel komt te staan

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Scholing om te leren visiteren en scholingen voor afdelingsleiders om het havoteam te trekken
- Sommige regio's hebben erg intensieve samenwerking met hbo, andere minder.
- Ambassadeurs zien toe op agenda van regiobijeenkomsten

Kwaliteitsborging keurmerk

- Ambassadeurschap en excellentieniveaus
- Vier-jaren-cyclus: *critical friend* – bestuursbezoek – *critical friend* – formele audit. Gebruik van indicatoren; niet dogmatisch
- Bestuursbezoek met doorstroomcijfers van DUO
- Externe voorzitter voor toekennen predicaat excellent

Bèta Challenge Program

24 scholen waarvan 12 een pilot doet met Techniek & Toepassing als SE-vaardigheidsvak voor loopbaanoriëntatie en -ontwikkeling voor de technische beroepspraktijk.



- Bovenbouw VMBO GL TL
- SE-examenvak T&T (pilot fase) +/- 280 slu
- Levensechte opdrachten met bedrijfsleven

Focus

De levensechte opdrachten worden in samenwerking met het bedrijfsleven vormgegeven door de vakonafhankelijke docententeams op school. Elk team is zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit en uitwisselen van materiaal is facultatief. Bèta Challenge is voornamelijk ook een didactisch concept om leerlingen eigenaarschap te laten ervaren. Leerlingen werken projectmatig in groepen en beginnen de dag met een *eduscrum*. Het examenprogramma van T&T wordt ontwikkeld voor leerjaar 3-4, maar scholen kunnen ook al eerder beginnen.

Context

De profielschool is ontstaan vanuit het netwerk van partners uit het onderwijs, de overheid en het bedrijfsleven dat meer kundige onderhoudsvakmensen wil afleveren. Het praktijkvak positioneert zich als technasium voor de mavo, maar zonder keurslijf. Het Bèta Challenge program wordt als concept verder doorontwikkeld met hulp van een organisatieadviesbureau en is ook druk met het vormen van een afwijkende schoolexamensyllabus gericht op vaardigheidsonderwijs.

Typerende keuzes in kwaliteitsystematiek BCP

De kwaliteitsborging van het **keurmerk** door het actief betrekken van het **consortium** is wat deze kwaliteitsystematiek van de andere onderscheidt.

Door consortiumbijeenkomsten (met de technische beroepspraktijk) te houden is de profielschool goed verankerd in sector en heeft het een sterk merk ontwikkeld waardoor de (financiële) continuïteit beter is gewaarborgd. Er wordt effectief gebruik gemaakt van het netwerk van partners waardoor ook de docententeams in verbinding staan met de buitenwereld en de beroepspraktijk.

Kwaliteitsborging curriculum

- Lerarenteam verantwoordelijk voor schrijven van opdrachten
- SE-syllabus geeft richting
- Materiaalproductie verplicht, het ervan delen niet

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Scholing op benodigde docentrollen, het schrijven van opdrachten en het aangaan van samenwerking met mbo (individueel en teamniveau)
- Werkgroepen voor 'thema's die spelen', maar afspraken voor bijeenkomsten komen lastig van de grond (online gaat het beter)

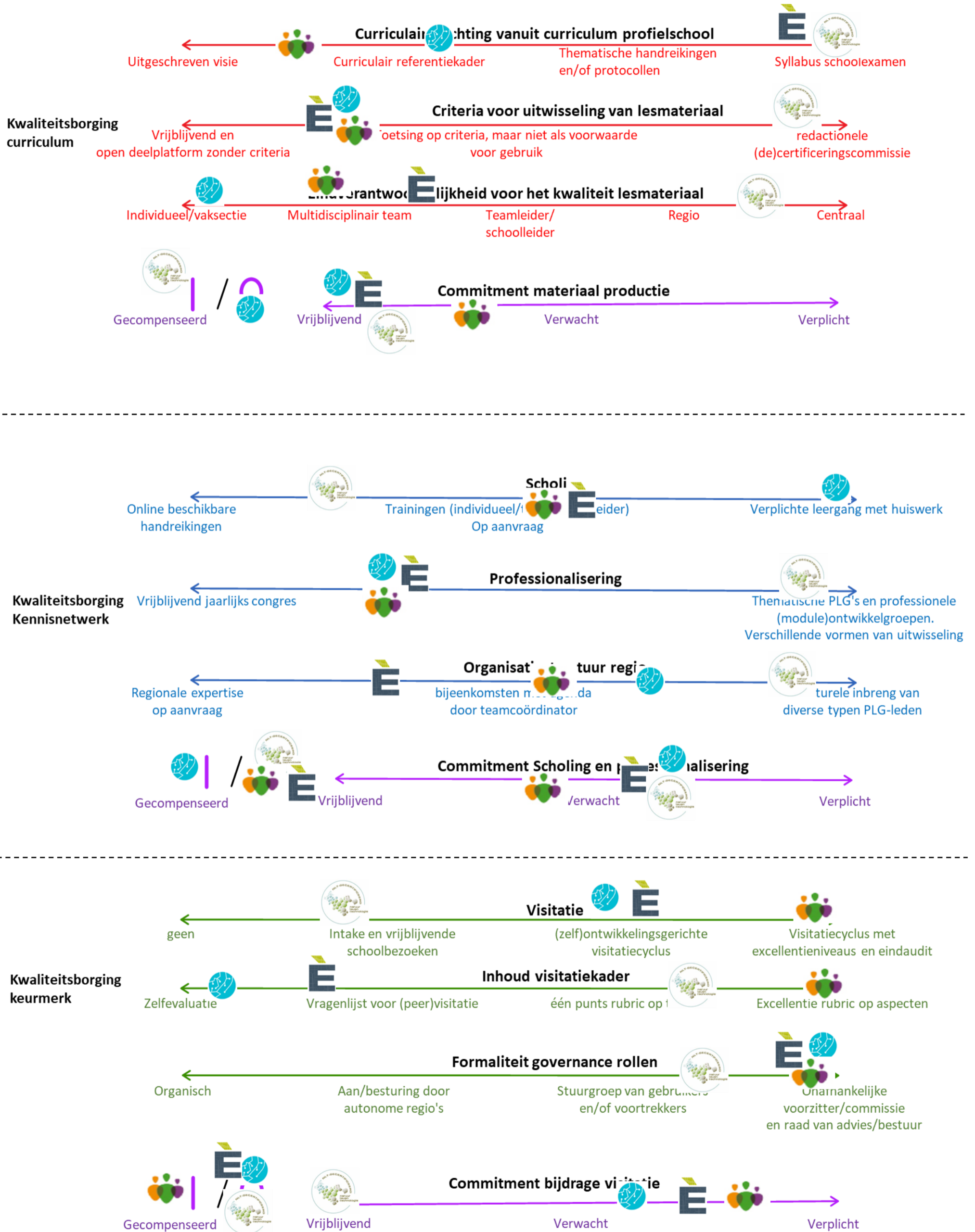
Kwaliteitsborging keurmerk

- Vier-jaren-cyclus: implementatieplan – licentiegesprekken – collegiale gesprekken – bureaubezoek (ontwikkelingsgericht)
- Schoolexamen + sterk consortium/netwerk met MBO, sectororganisaties en het bedrijfsleven

Keuzes van de profielscholen geïdentificeerd op dimensies

Hieronder in Figuur 9 zijn de karakteristieken van de kwaliteitssystematieken op dimensies uiteengezet. Per dimensie zijn de vier profielscholen ten aanzien van elkaar geïdentificeerd met behulp van de logo's. Het zijn de karakteristieken die binnen de context van uiteenlopende profielscholen zouden kunnen bijdragen aan het gedeeld curriculaire leiderschap op voorwaarde dat elk niveau wordt betrokken bij deze keuzes.

Figuur 9 – Op dimensies uiteengezette keuzes van profielscholen ten aanzien van de geïdentificeerde karakteristieken

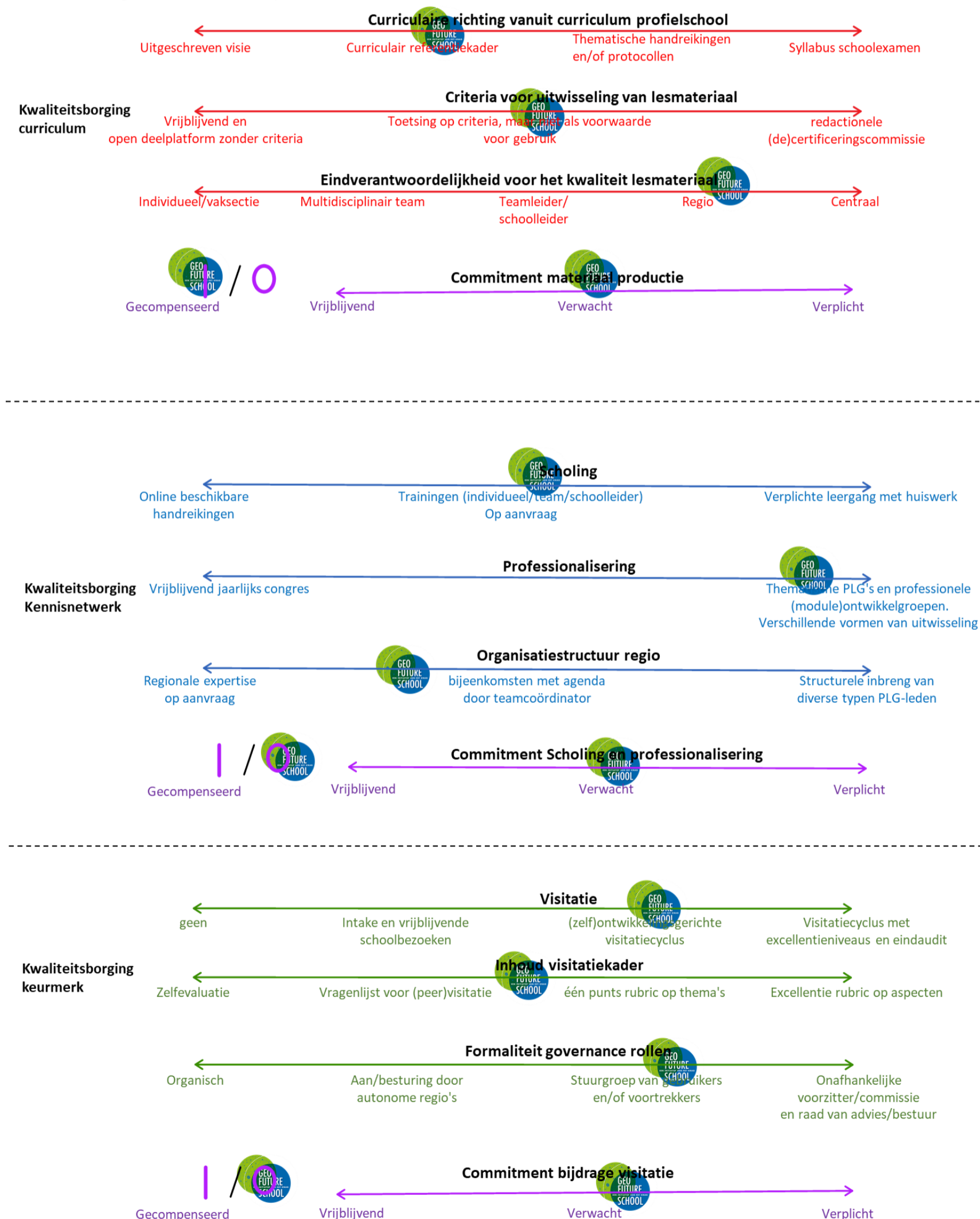


Tabel 5 - Frequentietabel van posities op de dimensies van het schuifvignet; zoals gepositioneerd door deelnemers aan de focusgroepen, voorafgaand aan discussie

Dimensies \ Positie	1a	1b	1c	1d	1e	2a	2b	2c	2d	2e	3a	3b	3c	3d	3e
i	4	1		11		4	2	8	7	2	1	3	1	6	
ii	9	10	7	4	10	13	6	8	3	11	3	8	6	4	9
iii	6	8	2		6	1	12	4		5	13	8	9		7
iv	1		7								2	1	3		
v			4												
Geen antw.		1		5	4	2			10	2	1		1	10	4
Totaal	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Figuur 10 – Ingevuld schuifvignet Geo Future School aan de hand van de meest genoemde voorkeuren op de dimensies van de geïdentificeerde karakteristieken

Ingevuld schuifvignet Geo Future School aan de hand van de meest genoemde voorkeuren op de dimensies



4.2 Behoefteanalyse

Aan de hand van het venndiagram met de typologie voor profielscholen en de vignetten van paragraaf 4.1.3 is met drie verschillende groepen gebruikers van de Geo Future School het gesprek aangegaan over de wensen en behoeften ten aanzien een werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning in regio's. Tijdens deze bijeenkomsten is in drie stappen toegewerkt naar een gezamenlijk denkkader over kwaliteitsystematieken en is aan het einde geprobeerd de discussie samen te vatten aan de hand van zes concrete vragen. De rode lijn binnen, en verschillen tussen de drie groepen is in de volgende drie sub paragrafen per categorie uiteengezet. Namen van de docenten zijn geanonimiseerd. De letters voor de focusgroep waar de betreffende docent aan deelnam. Groep A bestaat uit starters, groep B is een middengroep en groep C bestaat uit voortrekkers.

4.2.1 Kwaliteitsborging curriculum

Op de categorie kwaliteitsboring curriculum zijn aan de hand van de eerste twee vragen de voorkeuren ten aanzien van de dimensies samengevat, toegelicht en onderbouwd met citaten.

Hoe moet certificering van modules eruitzien?

Uit de gesprekken met de gebruikers blijkt dat een officiële certificering belangrijk wordt geacht. B1117: *“Je kan erdoor uitgaan van een bepaald basisniveau. Ik ben al van te veel clubjes lid met van die zoi-uitwisselen zonder schifting.”*. Wel moet worden gezorgd voor een redelijk snel proces dat voornamelijk in handen blijft van docenten. Dit zorgt ervoor dat modules (anders dan bij NLT) blijven aansluiten bij de praktijk en de actualiteit. Het is wenselijk dat ervoor gezorgd wordt dat scholen meelesen een feedback geven tijdens het schrijfproces.

De nieuwe criteria zijn een goede stap, maar zou volgens C1911 nog wel kunnen worden uitgebreid met een evaluatierapport: *“Controle ook na de uitvoering. ... Dat doen ze heel sterk bij Bèta challenge. Dus zorgen voor ruggenspraak, gecoördineerd door het SLO. Dat gebeurt daar heel zorgvuldig met feedback, aanpassen, terugkrijgen en weer verfrissen.”*

Dit soort informatie over wat er goed en minder ging bij de uitvoer zou ook gedeeld kunnen worden met scholen die een de module willen gebruiken of willen omschrijven voor hun eigen school. Hercertificering is dan niet altijd nodig. Het zou dan kunnen volstaan wanneer in de 'meta data' staat beschreven wat er precies met de module is gebeurd. Wanneer gebruikers van originele modules van andere scholen ook weer feedback achterlaten over hun ervaring met de module kan een soort intern waarderingssysteem ontstaan, waarbij verschillende versies van één module in omloop zijn. A110: *“Een systeem waarbij je met sterren of cijfers aangeeft hoe goed je elkaars module op bepaalde aspecten vindt.”*

Hoe zorgen we voor een gevuld curriculum/doorlopende leerlijn?

Om een doorlopende leerlijn te vormen is het van belang om een gemeenschappelijk kader te hebben waar je iets mee afsluit. Volgens de gebruikers zou dat allerlei vormen kunnen aannemen, maar een schoolexamensyllabus zien de meesten niet zitten. Een inhoudelijk kader over de Grand Challenges (al dan niet in overeenstemming met een vervolgopleiding over *futures studies* of gekoppeld aan het profielwerkstuk zou wel een optie zijn, maar ook in de vaardigheden kan worden toegewerkt naar een gemeenschappelijk sluitstuk. B813: *“Dat je leerlingen ziet groeien en dat je in 6-vwo je portfolio afsluit met een meesterproef. Dat kan zowel schriftelijk als praktisch. Die TED-talk moet beter zijn na al die jaren. ... Koppel die presentatievaardigheden dan ook aan een vervolgopleiding.”* Een dergelijk gezamenlijk sluitstuk zou ook kansen kunnen bieden voor een event net als bij WON. B132: *“Dat geeft dan natuurlijk ook weer een mooie publicitaire mogelijkheid.”*

De gebruikers stellen wel dat voor het vullen van een leerlijn het uiteindelijk wel nodig zal zijn om leraren op een of andere manier te compenseren. C1319: *“Op een gegeven moment raakt de bereidwilligheid van docenten wel op.”* Compensatie vanuit KNAG zien veel docenten wel zitten, maar dat wordt niet altijd even realistisch gevonden. Het afdwingen van wat ontwikkeluren op school lijkt daarom een betere optie.

Er wordt echter zeer verschillend gedacht over het onderscheid maken tussen scholen die produceren en scholen die alleen gebruik maken van bestaande modules (net als bij NLT). Veel docenten vinden het ontwikkelen van modules echt eigen aan Geo Future School en zien het belang ervan ook in voor de ontwikkeling en professionalisering van de schoolorganisatie. Toch erkennen ze dat actief zelf ontwikkelen er voor sommige leden er simpelweg nog niet in zit en dat het jammer zou zijn wanneer zij daardoor zouden moeten afhaken. Een docent die net begonnen is met de GFS is echter stellig: A1219: *“Ook een nieuwe school zou meteen een nieuwe originele module moeten schrijven. Je laat zien dat je kundig bent en je helpt elkaar. Je mag best wat vragen van elkaar.”*

Gebruikers zien veel kansen voor de nieuwe werkwijze in regio's om de ontwikkelprocessen beter op elkaar af te stemmen en te zorgen dat er een ruim aanbod ontstaat op alle negen de Grand Challenges. Er kan dan op maat worden gekeken of financiële compensatie mogelijk is wanneer een partner of subsidie zich aandient.

4.2.2 Kwaliteitsborging kennisnetwerk

Op de categorie kwaliteitsborging van het kennisnetwerk zijn aan de hand van vraag drie en vier de voorkeuren ten aanzien van de dimensies samengevat, toegelicht en onderbouwd met citaten.

Waar moet scholing en/of professionalisering over gaan?

Uit de focusgroepen blijkt dat er op elk niveau (docent, team, school, regio en nationaal) behoefte is aan ondersteuning. Hoewel de setting zich er niet zo voor leende gaf een docent uit de eerste groep aan zeker ook op individueel niveau hulp/expertise te kunnen gebruiken bij het schrijven van modules. Op teamniveau blijkt vooral erg lastig te zijn om andere vakken dan aardrijkskunde te betrekken of binnen een vakoverstijgend team gezamenlijke beelden te vormen. C812: *“Nu we weer meetellen beginnen er op school ook weer allemaal tegengestelde krachten te werken waardoor het alle kanten op gaat. ... Je denkt dat het allemaal afgesproken is en iedereen hetzelfde beeld heeft, maar als dan een natuurkundige of een scheikundige ernaar kijkt hebben die weer hele andere ideeën over hoe je met zo'n module moet werken dan dat wij dat doen met onze geografische blik.”*

Op schoolniveau blijken er veel problemen te zijn met het verder uitbreiden van de profielschool en het overbrengen van de urgentie ervan bij de schoolleiding. Op sommige scholen betekent dat er opnieuw leven in moet worden geblazen en andere scholen zouden graag praktische hulp willen bij hoe je formeel een Geo Future sectie kunt opzetten op school. Er zijn allerlei suggesties gedaan om hierbij te helpen. Het maken van draaiboeken of checklists met zaken die van belang zijn voor de invoering en het coördineren van de vakoverstijgende sectie, maar ook het actief betrekken van de schoolleiding. C812: *“Ik heb een teamleider gevraagd om mee te schrijven aan een module over water. ... Ja, dat vond ik wel een slimme zet van mezelf.”*

De algemene tendens is dat scholing op de regio gericht, direct toepasbaar en zeer concreet moet zijn. De laatste twee eigenschappen zou dan bijvoorbeeld door de samenwerking met een 'gezamenlijk' partner tot stand kunnen komen. Andere functies die aan regio worden toegekend hangen sterk samen met de fase waarin scholen zich bevinden. Starters willen graag dat er ervaringen met elkaar worden uitgewisseld en dat je er terecht kan met je problemen. A1318: *“In die regio's heb ik behoefte aan PLG's of een docentenontwikkelteam, omdat ik heb zelf behoefte heb aan sparren en inspiratie of input*

om met de schoolleiding een plek binnen de school te vinden.” De middengroep vindt de sparringfunctie ook belangrijk, maar zou daarnaast via de regio ook graag gekoppeld willen worden aan nieuwe partners waar andere scholen mee samenwerken. De voortrekkers willen de regio vooral gebruiken als creatief bolwerk waarin werkmiddagen worden georganiseerd om samen aan modules te werken. Daarnaast zouden verschillende regio’s samen *meetups* kunnen organiseren waarin docenten elkaar helpen door zelf ter plaatse workshops voor elkaar te vervaardigen. Deze markt of *meet & greet* functie moet dan wel in het teken staan van samen nieuwe modules ontwikkelen.

De docenten zijn over het algemeen best tevreden met de centrale scholingen zoals ze nu worden georganiseerd. Wel willen docenten graag in meer detail dan nu weten wat ze te wachten staat. Dit stelt ze in staat om verwachtingen te managen en zo de *commitment* te verhogen. Dat zou bijvoorbeeld kunnen door korte filmpjes op te nemen over de inhoud in plaats van globale beschrijvingen. Wanneer er ooit aan een intensieve leerlijn wordt gedacht zoals bij WON, moet eerst helder zijn wat je er precies mee wil bereiken. C812: *“Een scholing moet bedoeld zijn om een bepaalde richting in te groeien.”*

Hoe moet samenwerking in regio’s eruitzien?

Zeker de scholen die al langer betrokken zijn, zijn het met elkaar eens. De organisatiestructuur van de regio moet puur functioneel zijn. De praktijk leert dat een coördinator wel nuttig is, maar een agenda mag alleen wanneer deze niet van bovenaf bepaald wordt. Docenten nodigen elkaar graag bij elkaar op school uit. C44: *“Ik kan me het wel voorstellen wat we per toerbeurt dan een rol kunnen krijgen als regiocoördinator. Dus dit schooljaar zorgt school X voor drie bijeenkomsten waarin aandacht is voor ontwerpen, waarin het bedrijfsleven wordt betrokken en het andere jaar school Y.”*

Voor een directe rol voor van de lerarenopleiders in de regio zijn veel docenten huiverig. B813: *“De lerarenopleiders zijn inderdaad niet de oplossing en je moet opletten dat ze niet het probleem worden.”* C1016: *“In een DOT op de docentenacademie heb ik eens module Europa ontwikkeld. Je merkt dan ook wel de kritische houding van ‘daar willen we wel wat zeggenschap over hebben’.”* Een derde docent benadrukt C812: *“Als het maar niet wordt ingepakt door iemand van de lerarenopleiding. Die zien allemaal kansen om zichzelf overal binnen te dringen, maar die moet je eigenlijk een beetje buiten proberen te houden. Ik denk dat je het even bij de scholen moet laten vooral.”*

De rol van de lerarenopleiders zou dus vraag gestuurd moeten zijn als aanvulling op de centrale workshops met als grote voordeel dat inhoud kan worden afgestemd op de behoeften en het niveau. A1219: *“Ik denk dat als je regionale bijeenkomsten hebt, dat je dan sneller de juiste mensen bij elkaar hebt.”* Tot slot worden er wel kansen gezien om studenten te betrekken. Zij zouden als stage of eindopdracht kunnen helpen met het ontwikkelen van modules.

4.2.3 Kwaliteitsborging keurmerk

Op de categorie kwaliteitsborging keurmerk zijn aan de hand van de laatste twee vragen de voorkeuren ten aanzien van de dimensies samengevat, toegelicht en onderbouwd met citaten.

Welke vorm en inhoud moet een kwaliteitskader hebben?

De meeste gebruikers zijn het erover eens dat er minimale criteria moeten zijn om ervoor te zorgen dat het keurmerk iets kan voorstellen. Er moet echter wel van een ontwikkelingsgerichte aanpak uitgegaan worden, omdat criteria altijd anders geïnterpreteerd kunnen worden en deze uiteindelijk niet heilig zijn. Het meest heikele punt binnen een dergelijk kader zijn het afdwingen van ontwikkeluren en ruimte op het rooster. De docenten zien onderlinge visitaties erg zitten. Het helpt bij de agendering op school en daarnaast is het ook erg leerzaam en van belang voor het netwerk. C44: *“Ik denk wel dat je zo een netwerk kan worden in plaats van een school die alleen meedoet aan een plaatje aan de deur. Dit kun je ook wel koppelen aan de regio’s. Dat je elkaar daar eerst leert kennen,*

maar dat je daarna ook de regio uitgaat om daar ook te leren van elkaar.” Commitment om hier aan bij te dragen wordt verwacht van elk lid.

Er wordt wel heel verschillend gedacht over het doen van audits. De beginnende scholen waren over het algemeen erg verbaasd dat deze er nog niet zijn. A132: *“Je zou toch wel denken dat wanneer het KNAG dit stimuleert, dat zij dan ook zelf wat gaan creëren binnen de stichting om iemand aan te stellen die dat soort taken op zich neemt. ... Hier mag het KNAG dan ook echt wel in meegroeien.”*

Bij de twee andere groepen waren er toch ook wel wat zorgen over wat een audit in wat voor vorm zou kunnen betekenen. De één gaf aan een sterk eigen idee te hebben hoe het de profielschool wil vormgeven op school en dat hij daarin het liefst niet beknot wil worden. Maar zeker wanneer het gaat over de rol van een schoolleiding bij een kwaliteitcyclus ziet men voor de korte termijn obstakels C1023: *“Wat als je het in je eigen tijd redelijk voor elkaar hebt gekregen, maar dat daar de schoolleiding niet bij betrokken is. Dan kom je er ineens dus niet meer doorheen?”* B132: *“Ja, maar mijn schoolleiding is niet onder de indruk als je zegt: ‘straks verliezen we het keurmerk’. Ze weten niet eens dat we een keurmerk hebben. Dat kan pas werken als we een bepaalde status hebben.”*

Suggesties voor een gepaste vorm en inhoud van een kwaliteitskader zijn er echter ook. Er wordt voorgesteld om rekening te houden met verschillen in verandercapaciteit en er voor te zorgen dat in gesprek met de organisaties verschillende varianten mogelijk zijn. Het is een mogelijkheid om uit te gaan van een minimale en maximale variant van criteria zodat de ontwikkelingsrichting inzichtelijk wordt. Begin klein met peervisitaties, maar zorg dat daar al wel schoolleiding bij betrokken is. Onthoud goed dat uiteindelijk de leerling centraal blijft staan. Dat kun je waarborgen door die te volgen na het voortgezet onderwijs en hun mening structureel te betrekken bij evaluaties.

Hoe moet het bestuur van de Geo Future School eruitzien?

Om de verdere koers uit te zetten voor de Geo Future School zien de meesten het wel zitten om een soort stuurgroep aan te stellen voortrekkers. Een aantal andere docenten vindt het echter te ver weg om nu al over voorzitterschap of bestuur te praten en vinden het belangrijker om andere zaken eerst op orde te krijgen. Wanneer er echter wordt doorgevraagd over de rol van een raad van advies/bestuur of een eventuele voorzitter zou moeten hebben, dan blijken er echter zeker verschillende beelden te bestaan over de relevantie van de GFS voor de school en de rol van aardrijkskunde daarbinnen. Een docent vat de discussie pakkend samen:

C1811: *“Wil je nou GFS gebruiken om aardrijkskunde een duidelijk profiel te geven of wil je daadwerkelijk inzetten op een tak van studie gericht op de toekomst? Dat is een spagaat en daar ben ik nog niet helemaal uit. Doe je het voor je eigen hachje, je eigen vak? Ik ben ook geograaf, maar ik vind het zeker van belang dat er multidisciplinair gewerkt wordt en je leerlingen bewust moet maken van wat er in de toekomst moet gebeuren moet in ons land.”* C812: *“Ik vind dat je dat vak aardrijkskunde hierbinnen dan wel heel erg goed moet definiëren. Over verschillende schaalniveaus nadenken, het benaderen vanuit verschillende dimensies enzovoort.”*

Sommige docenten uit de middengroep hebben binnen dit thema echter al meer stelling ingenomen. Geo Future School zou om aan status te winnen uiteindelijk ook zeker politiek of bestuurlijk ingebed moeten worden door middel van een raad van advies. Een raad van toezicht of onafhankelijke voorzitter zou verbonden moeten zijn aan toekomststudies zoals *Future planet studies* of *Urban Future Studio*. De rol ervan zou dan moeten zijn om maatschappelijke partners aan de Geo Future School te koppelen en ervoor te zorgen dat het verbreedt en niet alleen een ‘aardrijkskundetingetje’ blijft. A132: *“Het zou vakoverstijgende bestuursambities moeten hebben. ... Andere vakken moeten zeggen: ‘het is net zo goed van ons’.”*

5. Conclusie en discussie

5.1 Introductie

In dit hoofdstuk is een antwoord op de hoofdvraag geformuleerd door de conclusies uit de theoretische en empirische deelvragen met elkaar te verbinden en is ingegaan op de academische en maatschappelijk implicaties. In paragraaf 5.2 en 5.3 zijn de conclusies uit de theoretische empirische deelvragen uiteengezet, waarna in paragraaf 5.4 aan de hand van drie deelconclusies antwoord is gegeven op de hoofdvraag. In paragraaf 5.5 is ingegaan op de academische implicaties door de wetenschappelijke waarde van het onderzoek te duiden en suggesties te geven voor vervolgonderzoek. De maatschappelijke implicaties en aanbevelingen voor profielscholen in het algemeen en de Geo Future School in het bijzonder zijn besproken in paragraaf 5.6.

5.2 Theoretische conclusies

In deze paragraaf zijn de afzonderlijke deelconclusies uit de theoretische deelvragen uiteengezet.

5.2.1 Wat is gedeeld curriculair leiderschap?

Met het concept gedeeld curriculair leiderschap zijn om twee benaderingen van curriculair leiderschap verenigd. Beiden van belang zijn voor een profielschool als de Geo Future School. De onderwijsgeografische benadering van *curriculum leadership* is een aansporing voor docenten om de eigen schoolpraktijk te bereiken met een *capability* aanpak door gebruik te maken van de krachtige kennis die de academische disciplines te bieden hebben (GeoCapabilities, 2018). Het spreekt docenten aan op hun verantwoordelijkheid om als *curriculum maker* op te treden en een 'onproductief', 'leeg' of te 'academisch' (ongebalanceerd) curriculum te voorkomen (Béneker, Palings & Krause, 2015). Het gedistribueerd curriculair leiderschap is een leerplankundige benadering die zich richt op niveau van het schooleigen curriculum. Het onderstreept het belang om elkaar vanuit een lerende houding te prikkelen, coachen, stimuleren en aan te spreken op curriculumvraagstukken die spelen op leerling-, klas- en schoolniveau. Omdat hiervoor naast inhoudelijke keuzes ook ontwikkelstrategieën en veranderingsprocessen van belang zijn, wordt deze vorm van leiderschap ook betrokken op middenmanagers en schoolleiders. Het stelt dat gelijktijdige ontwikkeling van zowel de schoolorganisatie als de professionele ontwikkeling nodig is om tot een samenhangend onderwijsaanbod te komen (Nieveen, 2017; SLO, 2015).

Gedeeld curriculair leiderschap is een vorm van leiderschap die ambieert om de profielschool (door een *community* van curriculumleiders) te laten functioneren als keurmerk voor kwaliteit (een krachtig gebalanceerd curriculum) en professionalisering (op zowel de inhoudelijke als procesmatige kant). Hiervoor zijn samenwerkingsverbanden binnen, buiten en tussen scholen nodig waarbij verschillende typen kennis wordt uitgewisseld en een systeem voor interne kwaliteitszorg wordt toegepast.

5.2.2 Hoe kan gedeeld curriculair leiderschap begrepen worden in de context van kennis en macht binnen en buiten de school?

Docenten van de Geo Future School werken gelijktijdig aan hun schooleigen curriculum en het nationaal curriculum van de profielschool waarbij het één niet zonder het ander kan. In dit soort contexten spelen zowel kennis- als machtsvraagstukken een rol. De taal ontwikkeld in de theorie van Bernstein (1999) biedt inzicht in, en maakt het mogelijk om te spreken over de dominantie en verspreiding van kennis en macht in deze verschillende typen handelingscontexten. Gedeeld curriculair leiderschap kan het horizontale en verticale discours verbinden. Daardoor zijn docenten beter uitgerust zijn om binnen de cultuur en structuur van de school gebruik te maken van hun professionele handelingsruimte. Een kennisnetwerk op elk curriculumniveau met toegang tot inhoudelijke expertise (verticale discours/krachtige kennis) en dagelijkse praktijkkennis (horizontale discours/*tacit skills*)

draagt bij aan het benodigd handelingsvermogen (Priestley et al., 2012) om mee te bouwen aan het curriculum van de school en de profielschool. Met een systeem voor interne kwaliteitszorg kan een profielschool uitgroeien tot een erkend keurmerk.

5.2.3 Hoe kan het gedeeld curriculair leiderschap worden vertaald in een programma van eisen voor de inrichting van een kwaliteitsystematiek voor profielscholen?

Een kwaliteitsystematiek is een werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning en manifesteert zich op verschillende niveaus (team, school, regio, nationaal). Om tot coördinatie en samenwerking te komen, die ervoor zorgt dat dat een profielschool kan functioneren als kwaliteitsformule, kennisnetwerk en keurmerk, moeten er keuzes worden gemaakt. De keuzes hebben te maken met de inrichting van de structuur, de inrichting van processen en manieren om deelnemers te motiveren er een bijdrage aan te leveren. Deze keuzes hangen echter sterk af van de aard van de profielschool. Het is in dit opzicht van belang om te kijken naar de ontstaansgeschiedenis en het doel; de uitwerking van het leerplan per curriculumniveau (micro-meso-macro); de complexiteit van de ontwerptaak op mesoniveau en de vereiste curriculaire verandercapaciteit van de school.

Om docenten te motiveren om te participeren in de kwaliteitsystematiek moeten docenten curriculaire ruimte ervaren. Dit is ruimte voor een contextafhankelijke toepassing en inpassing en ruimte om vanuit de eigen creativiteit en professionaliteit te handelen. Tegelijkertijd dient deze ruimte wel omkaderd en ondersteund te worden, om te voorkomen dat het curriculum op macroniveau zijn profiel verliest (Kuiper, 2017). Richting hiervoor kan worden gegeven met behulp van een uitvoerige leerplankundige en onderwijskundige visie, maar ook door scholingseisen of facilitering af te dwingen. Ruggensteun kan geboden worden tijdens intervisie-, scholing- of professionaliseringsbijeenkomsten. Kortom de keuzes die gemaakt worden in een kwaliteitsystematiek dienen bij te dragen aan en balans tussen richting, ruimte en ruggensteun. Alleen wanneer een profielschool zowel de functie van kennisnetwerk als kwaliteitsformule vervult kan deze gaan gelden als keurmerk.

5.3 Empirische conclusies

Gebruikmakend van de behandelde theorie zijn in deze paragraaf antwoorden geformuleerd op de empirische deelvragen. Ter ondersteuning van de hoofdlijn in dit hoofdstuk zijn de deelconclusies van deelvraag 2 en 4 aangevuld met samengevatte uitwerkingen van de resultaten.

5.3.1 In welke mate is de curriculaire aard van de Geo Future School overeenkomstig met die van NLT, Bèta Challenge Program, Havisten Competent en WON?

Kijkend naar de ontstaansgeschiedenis en het doel zijn alle vier de profielscholen zeer verschillend. Niet alleen omdat ze zich op verschillende doelgroepen en competentieprofielen richten, maar ook omdat de rol van *teacher as curriculum maker* (micro- en macroniveau) nergens zo expliciet aanwezig is als bij de Geo Future School. De GFS is ook de enige profielschool die is ontstaan vanuit de docenten en ook via docenten de school binnenkomt. Doordat NLT bijvoorbeeld vanuit het ministerie is opgericht en BCP van uit een consortium van technische bedrijven, kennen deze profielscholen in dit opzicht een hele andere dynamiek.

Qua complexiteit van de ontwerptaak is NLT het meest overeenkomstig. Ook daar ontwikkelen vakdocenten van verschillende scholen met partijen buiten de school modules voor het curriculum op macroniveau. Omdat de modules bij NLT onderdeel zijn van een formeel examenprogramma, is de ontwikkeltaak waarschijnlijk complexer. Groot verschil is echter, dat mee-ontwikkelen vrijwillig is en wordt gecompenseerd met lidmaatschapsgeld.

Wat betreft de vereiste curriculaire verandercapaciteit van de school is er niet een eenduidig beeld te geven. Het hangt sterk af van de schoolcontext (niveau, regionale verschillen etc.) en het ligt er maar

net aan in welke vorm de profielschool wordt toegepast en hoeveel docenten er op school bij betrokken zijn. Bij profielscholen die ook een SE-syllabus hebben (NLT en BCP) is er vanzelfsprekend een grotere impact op de lessentabel. Dit zijn echter wel bovenbouw keuzevakken waardoor een ander vak minder snel in de verdrinking komt. Bij HaCo is er relatief veel flexibiliteit in de wijze waarop de profielschool mag terugkomen in de lessentabel. Het kan bijvoorbeeld ook worden toegepast tijdens mentorlessen. De profielschool WON kost – sinds de reorganisatie – helemaal geen ruimte meer op de lessentabel. Het idee is dat de onderzoekdidactiek binnen elke vaksectie wordt toegepast. Er bestaat op macroniveau een wetenschappelijk referentiekader waarin eindtermen staan voor klas 6. Docenten worden opgeleid die toe te passen in de eigen lespraktijk, maar schrijven er niet aan mee.

Vanuit een buitenstaandersperspectief kosten WON en BCP een relatief grote investering in tijd en geld om aan deel te nemen. Dit heeft sterk te maken met het onderwijsadviesbureau Pesant die betrokken is bij deze organisaties. Dit bureau heeft een sterke visie op de voorwaarden voor het ontstaan en onderhouden van een kennisnetwerk.

5.3.2 Welke karakteristieken zijn van belang voor de inrichting van een kwaliteitssystematiek voor gedeeld curriculair leiderschap?

Voor het gebruikersonderzoek zijn drie categorieën geïdentificeerd waarbinnen de gevonden karakteristieken zijn geplaatst (zie ook Figuur 9 paragraaf 4.1.3). Er zijn keuzes gemaakt met betrekking tot de kwaliteitsborging van het materiaal (curriculum), de kwaliteitsborging van het kennisnetwerk en de kwaliteitsborging van het keurmerk. Om tot aanbevelingen te komen voor het inrichten van een kwaliteitssystematiek is het echter zinvoller om de karakteristieken in te delen op basis van hun functie. De rollen en verantwoordelijkheden die verdeeld worden, zitten opgesloten in de structuur. Afspraken over de manier van werken zijn gevangen in processen, en keuzes die helpen te committeren aan de structuur en de processen behoren tot het domein van de 'empowerment van het individu' (de Bruijn 2011). Hieronder zijn de karakteristieken per functie samengevat waarbij de aanduidingen⁴ verwijzen naar de dimensies waarbinnen de profielscholen ten aanzien van elkaar zijn vergeleken (zie ook tabel Tabel 5 paragraaf 4.1.3).

Structuur

- Het verschilt per profielschool wie er eindverantwoordelijk is voor de **kwaliteit van het lesmateriaal** (1c). Bij WON staan de leerplanniveaus op een klassieke manier in verhouding tot elkaar. De individuele vakdocenten of secties zijn eindverantwoordelijk voor een uitwerking van het leerplan op microniveau en ontwikkelen uniek en eigen lesmateriaal die helpt bij het behalen van de eindtermen. Bij NLT worden (soms in opdracht van het centrale bestuur) per regio interdisciplinaire teams opgericht om modules te ontwikkelen die voor iedereen bedoeld zijn. Hier is het macroleerplan dus uitgewerkt in concreet lesmateriaal en bestaat er een regionale verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het materiaal en een centrale kwaliteitscheck door de certificeringscommissie.
- Elke profielschool heeft een organisatiestructuur waarin regio's een rol spelen. Het verschilt echter welke rollen en taken aan dit niveau van organisatie zijn toebedeeld. Alleen bij NLT is de regio verantwoordelijk voor **structurele professionalisering** (2b) waarbij er uitwisseling van (verschillende soorten) kennis plaatsvindt tussen de tot de educatieve infrastructuur behorende actoren. Dit wordt meestal gedaan rond het ontwikkelen van een nieuwe module, maar soms ook op thema, zoals doorlopende leerlijnen of toetsing. Bij de andere profielscholen vindt deze uitwisseling tussen het horizontale en verticale discours

⁴ 1= kwaliteitsborging materiaal (curriculum), 2= kennisnetwerk 3= keurmerk; a t/m e= plaats op het vignet

voornamelijk plaats tijdens centrale bijeenkomsten. Bij NLT, WON en BCP hebben de regiobijeenkomsten eerder een ontmoetingsfunctie waarbij docenten of afdelingsleiders praktijkervaringen uitwisselen (horizontaal discours) dan een professionaliseringsfunctie waarbij de kennis wordt ingezet om het curriculum op micro en macroniveau te verbeteren. Bij elk van de profienscholen is een regiocoördinator verantwoordelijk voor de organisatie. Het verschilt of dit een taak is van docent en of hij of zij hiervoor wordt gecompenseerd.

- Wanneer een systeem voor interne kwaliteitszorg wordt opgetuigd, wordt het belangrijker om na te denken over de **bestuursvorm** (3c) van de profienschool en de benodigde rollen voor 'good governance'. Niet alleen om te voorkomen dat de slager zijn eigen vlees hoeft te keuren, maar dit blijkt ook een goede inbedding op elk leerplanniveau te garanderen. Over het algemeen geldt: 'hoe groter de organisatie, hoe meer aandacht er wordt besteed aan een bestuur dat een vertegenwoordiging kent onder de leden'. De grootste profienschool WON (50 scholen) heeft sinds de herstart gekozen voor een structuur waarin elke regio een eigen penningmeester, voorzitter en coördinator heeft. Op deze manier is er een vertegenwoordiging die samen met de centrale stuurgroep de lijnen voor de toekomst uitzet. Opvallend bij HaCo is de rol die de externe voorzitter speelt als formeel orgaan waarbij in beroep kan worden gegaan na een audit. Opvallend bij BCP is ook de rol van een raad van advies. Op deze manier doet de profienschool niet alleen aan 'good governance', maar zorgt het ook voor financiële stabiliteit en een inbedding in het beroepenveld.

Processen

- Bij de profienscholen worden verschillende processen ingericht om de kwaliteit van het curriculum te waarborgen. Zo zijn er verschillende manieren van organiseren om vanuit het macro-niveau **curriculaire richting** te geven (1a) aan de scholen. Bij HaCo moeten scholen zich baseren op de centrale visie op havo-competenties, terwijl bij WON het wetenschappelijk referentiekader als handvat dient. Bij NLT en BCP kunnen docenten zich natuurlijk baseren op de SE-syllabus, maar NLT brengt daarnaast ook thematische handreikingen uit en heeft protocollen die gevolgd moeten worden bij het ontwikkelen van modules. NLT geeft daarmee het meeste curriculaire richting van de vier profienscholen.
- Naast processen voor het ontwikkelen van lesmateriaal bestaan er ook (soms niet op papier gezette) processen voor het de **uitwisseling van lesmateriaal** (1b). Bij NLT zijn deze processen sterk gereguleerd via een centrale (de)certificeringscommissie die toeziet op de convenanten tussen de ontwikkelaars. Bij NLT worden alleen gecertificeerde modules uitgewisseld. Bij de andere profienscholen wordt er niet getoetst op criteria en wordt er dus ook geen schifting gemaakt voordat er lesmateriaal kan worden uitgewisseld. Uitwisselingen vindt daar vrijblijvend plaats via een online deelplatform.
- De wijze waarop **scholing en professionalisering** tijdens (regio)bijeenkomsten is georganiseerd, kan ook als proces worden beschouwd (2c). In de meeste gevallen worden de centrale bijeenkomsten gebruikt om regionale of lokale opbrengsten te delen en zo de curriculumniveaus met elkaar te verbinden. Conferenties maar ook regiobijeenkomsten kunnen formeel of informeel worden ingericht, waarbij meer of minder focus ligt op de (les)praktijk. Bij HaCo worden regiobijeenkomsten ingericht door de schoolleiders, waarbij de ambassadeur toeziet op de agenda. En bij WON is er geen conferentie maar een jaarlijkse manifestatie. Deze professionaliseringsbijeenkomst zou vooral als feestje moeten gelden, waarin afgevaardigde leerlingen per regio de kans krijgen om hun project te presenteren.
- De keuzes die worden gemaakt over de **vorm van een kwaliteitscyclus** en de **inhoud van het visitatiekader** behoren (3a-b) tot slot ook tot het domein van de processen. Verschillen hierin zijn het best te begrijpen vanuit de aard en doel van de profienschool. Zowel bij WON als bij

HaCo en BCP wordt er gebruik gemaakt van een vierjarige cyclus. Collegiale visitaties (*critical friend*) worden afgewisseld met bureau- en bestuursbezoeken. Verschillen zitten er echter in wat er met de uitkomst van de bezoeken wordt gedaan. Bij HaCo kun je na vier jaar ambassadeur worden en zo meer verantwoordelijkheden krijgen binnen de kwaliteitszorg van het keurmerk. Omdat WON het keurmerk opnieuw aan het opbouwen is, zijn schoolbezoeken expliciet 'ontwikkelingsgericht' en zullen er geen harde consequenties zijn. Wat betreft de inhoud van een visitatiekader zijn er ook verschillen. Bij WON zijn dit vragenlijsten voor zelfevaluatie terwijl deze bij HaCo de vorm hebben van een rubric met scores.

Het individu

- Hoe meer er van docenten en scholen wordt verwacht met betrekking tot de **materiaalproductie** (1d-e), hoe lastiger het is om docenten daarvoor gemotiveerd te houden. Bij HaCo wordt daarom tussen docenten onderscheid gemaakt in de verwachtingen. Alleen excellente bevonden scholen worden docenten aangesproken op hun verantwoordelijkheid om ook voor andere scholen materiaal te produceren. Bij NLT is er juist voor gekozen om materiaalproductie geheel vrijblijvend te houden. Daar wordt gecommiteerd via het tekenen van convenanten en het betalen van een vergoeding voor gependeerde uren.
- **Scholingsbijeenkomsten** (2a-d-e) kunnen docenten helpen zich meer te committeren aan de processen en de structuur. Ook onderwijsadviesbureau Pesant heeft hier duidelijk op ingezet in de hoop dat docenten zich daardoor meer zullen vereenzelvigen met het gedachtegoed van de profielschool. Jaarlijks volgen honderd docenten een leergang met eigen handboek. Ook HaCo en BCP bieden trainingen aan. Bij BCP is vanuit de trainingen een pakket samengesteld dat als basisprogramma geldt. Het zou ervoor moeten zorgen dat docenten zich raad weten met de didactiek en het schrijven van opdrachten, zodat docententeams voldoende bagage hebben om het concept op een juiste manier in te bedden in het schoolcurriculum. NLT biedt dergelijke persoonlijke ondersteuning alleen op papier via handreikingen.
- Om docenten te **committeren** aan professionaliserings- of scholingsbijeenkomsten is het volgens de meeste profielscholen niet verstandig om een aanwezigheidsplicht in te stellen. Actieve participatie wordt daarin verwacht vanuit de professionaliteit van de docent. Een actieve deelname aan de uitvoer van visitaties wordt meestal wel op een of andere manier gecompenseerd (2d-e, 3d-e).

5.3.3 In welke mate voldoet de kwaliteitssystematiek van NLT, Bèta Challenge, Havisten Competent en WON aan de karakteristieken die kunnen bijdragen aan gedeeld curriculaire leiderschap?

Vanuit de theorie geldt dat het gedeeld curriculaire leiderschap zich afspeelt op verschillende leerplanniveaus en dat daarbij toegang tot inhoudelijke expertise (verticale discours/krachtige kennis) en dagelijkse praktijkkennis (horizontale discours/*tacit skills*) noodzakelijk is (zie figuur Figuur 5 pagina 20). Keuzes binnen een kwaliteitssystematiek dienen bij te dragen aan een evenwicht tussen richting, ruimte en ruggensteun. Alleen dan kan een profielschool gelijktijdig de functie van kwaliteitsformule, kennisnetwerk en keurmerk vervullen (zie Figuur 7 pagina 25). Dit betekent echter niet dat gestreefd moet worden om op alle dimensies van het vignet maximaal te scoren. Waar het evenwicht gevonden kan worden, hangt ook sterk af van de (curriculaire) aard, de ontstaansgeschiedenis en ambities van de profielschool. Vanuit deze verscheidenheid blinken de kwaliteitssystematieken ieder op een andere manier uit in het bijdragen aan gedeeld curriculaire leiderschap.

- WON blinkt uit in het waarborgen van het kennisnetwerk. Dit doen zij door een structuur van autonome regio's op te zetten gekoppeld aan de universiteiten. Docenten krijgen scholing in onderzoekdidactiek en/of worden opgeleid tot trainer. Zij vereenzelvigen zich hierdoor met

het WON-gedachtegoed en de organisatiestructuur van de regio's moet ervoor zorgen het merk *bottom-up* opnieuw wordt uitgevonden. Dit geldt als nieuwe basis om de leerplanniveaus en de kennisdiscoursen duurzaam met elkaar te verbinden.

- NLT blinkt uit in de kwaliteitsborging van het lesmateriaal. Er zijn formele processen uitgedacht in ontwikkelprotocollen om de benodigde kennis uit het horizontaal en verticaal discours tijdens het schrijfproces met elkaar te verbinden. De structuur waarin elk regionaal modulesteunpunt is verbonden aan een technische opleiding en het SLO zorgt voor sterke verbinding met het verticaal discours, maar de profielschool is nog zoekende naar een betere verbindingen met het horizontale discours. Docenten kunnen hun praktijkervaring delen met de regionale modulesteunpunten en er zijn handreikingen beschikbaar voor bijvoorbeeld *team teaching* op school, maar de *commitment* hiervoor is zeer verschillend. Door het opzetten van een kwaliteitscyclus werkt NLT aan duurzamere wederkerige verbindingen tussen de curriculumniveaus en kennisdiscoursen.
- HaCo en BCP blinken beiden, maar ieder anders, uit in de kwaliteitsborging van het keurmerk. HaCo heeft het meest doorvlochten proces voor visitaties. Er zit een competitie-element in en de rubric van het visitatiekader is zeer uitvoerig uitgewerkt. Ook is er goed nagedacht over stimulansen om de individuen op elk leerplanniveau te motiveren om er een bijdrage aan te leveren. Om docenten te motiveren worden ook leerlingen betrokken bij visitaties en om de directie aan te spreken worden de doorstroomcijfers van DUO gepresenteerd tijdens een bestuursbezoek van de profielschool. Betrokken schoolleiders en midden-managers krijgen bij goed presteren zelf een rol in het visteren en worden daarin ook opgeleid. Het curriculum van deze profielschool richt zich voornamelijk op pedagogische competenties. Het kennisnetwerk heeft dan ook geen instrumentele functie (opbouwen van curriculum), maar een intrinsieke functie (van elkaar leren) die ervoor zorgt dat het gat tussen voortgezet en hoger onderwijs verkleind. De profielschool wil deze functie uitbreiden zodat docenten zich (naast de midden-managers) ook meer gaan vereenzelvigen met de HaCo waarden.
- Ook het curriculum van BCP richt zich ook meer op de pedagogische-didactische kant waarin beroepsvaardigheden een grote rol spelen. Niet de zozeer de kwaliteitscyclus op school, maar het bovenschools (praktijk)kennisnetwerk zorgt bij deze profielschool ervoor dat het keurmerk relevant en van betekenis blijft. De profielschool betreft het beroepenveld op een actieve manier bij het bestuur met behulp van consortiumbijekomsten en een raad van advies. Dit netwerk van toekomstige werkgevers is van grote waarde voor de levensechte opdrachten waaruit het curriculum bestaat. Gesteund door dit consortium wordt er nu ook voor het eerst gewerkt aan een op LOB-vaardigheden gebaseerde SE-syllabus. Pesant die ook betrokken is bij dit proces heeft hier echter wel de handen vol aan dit moeizame proces en vraagt zich af of de docenten hier uiteindelijk wel bij zijn gebaad.

5.3.4 Wat zijn de wensen en behoeften van Geo Future docenten met betrekking tot een werkwijze voor kwaliteitszorg en ondersteuning in regio's en wat verdient daarin prioriteit?

In deze paragraaf zijn behoeften en prioriteren van de Geo Future School-docenten in het gebruikersonderzoek samengevat door parallellen te trekken met keuzes van de kwaliteitssystematieken van de andere profielscholen (zie ook logo's in Figuur 9 en Figuur 10 paragraaf 4.1.3).

Ondanks dat de curriculaire aard van de Geo Future School het meest overeenkomt met die van NLT zouden dezelfde processen en organisatiestructuur voor het waarborgen van de kwaliteit van het curriculum niet gewenst zijn. Geo Future docenten ambiëren bijvoorbeeld geen SE-syllabus en ook de procedures voor het uitwisselen van materiaal mogen niet te stroperig worden. Wel zien ze de meerwaarde in van een gemeenschappelijk sluitstuk of kader waar het vak mee kan worden afgesloten. Ook vinden docenten een schifting in de kwaliteit belangrijk, maar het proces moet grotendeels in handen blijven van de docenten, zodat het blijft aansluiten bij de praktijk en actualiteit. Ze zien echter wel veel kansen om elkaar via de regio's meer feedback te geven tijdens het schrijfproces, zodat de modules ook breder inzetbaar worden en alle thema's gevuld raken. Een knelpunt op het gebied van ontwikkeltijd moet worden aangepakt. Sommige docenten werken te veel op eigen houtje en krijgen het niet voor elkaar om ontwikkeltijd los te krijgen van hun schoolleiders.

Wat betreft het kennisnetwerk zien docenten kansen, maar zijn ze tegelijkertijd ook argwanend ten aanzien van de te dominante rol van lerarenopleiders. Veel docenten en zeker docenten die al langer betrokken zijn bij de Geo Future School, zijn erg gesteld op hun autonomie en willen de bijeenkomsten functioneel en praktijkgericht houden. Ze zouden ze het liefst willen organiseren rondom het ontwikkelen van modules, waarbij de scholen om beurten gastheer zijn en de organisatie op zich nemen. De grootte van de rol voor partners en lerarenopleiders mag per regio verschillen. Voordelen van betrokken lerarenopleiders zien zij ook in studenten die zouden kunnen helpen in de vorm van een stage, scriptie of opdracht. Keuzes in de kwaliteitssystematiek voor de kwaliteitsborging van het kennisnetwerk lijken in dit opzicht het meest op die van BCP. Wat betreft de scholing zien ze een basispakket aan trainingen wel zitten. Het onderhouden van het netwerk van partners rondom een profielschool wordt als belangrijke taak gezien.

Er wordt zeer verschillend gedacht over een kwaliteitscyclus. Sommige startende docenten zijn verbaasd dat deze nog niet operationeel is, andere docenten zien het als voorwaarde voor het vormen van een echt netwerk en bij sommige andere docenten die al langer bezig zijn ontstaan er juist zorgen door. Op veel scholen staat de GFS namelijk nog niet op het netvlies van de schoolleiding, waardoor docenten zich afvragen of een visitatie of audit wel een positieve uitkomst zal hebben. De aanbeveling van docenten is om klein te starten met peervisitaties en niet alleen de schoolleiding, maar ook de leerlingen erbij te betrekken. Het zou een ontwikkelingsgericht kwaliteitskader moeten zijn waarbij minimale en maximale varianten inzichtelijk worden.

Ook bij WON maken ze na de herstart nu de eerste voorzichtige start met een ontwikkelingsgerichte visitatiecyclus. Pesant maakte bij WON echter een bewuste keuze om eerst aan de organisatiestructuur (autonome regio's) te werken, zodat een goed functionerend kennisnetwerk tot stand kon komen. Het kopiëren van de aanpak van Pesant waarbij elke regio zelfstandige budgetten heeft en meepraat over de ontwikkeling van WON lijkt geen verstandige keuze. De docenten van de GFS zien duidelijk andere prioriteiten dan het uitdenken van een organisatiestructuur. Filosoferen over de functie van een raad van bestuur is dan ook maar aan een paar docenten besteed. Als er een bestuur komt, zo heerst de tendens, zou deze wel voor kunnen zorgen voor een betere inbedding in het werkveld en bij de vervolgstudies.

5.4 Beantwoording van de hoofdvraag

Welke karakteristieken van een kwaliteitssystematiek kunnen bijdragen aan het gedeeld curriculair leiderschap van de Geo Future School community?

Bij het inrichten van een kwaliteitssystematiek die bijdraagt aan het curriculair leiderschap van de Geo Future School community, dient rekening te worden gehouden met de behoeften van de gebruikers en de kenmerken van het gedeeld curriculair leiderschap bij profielscholen (zie Figuur 5 paragraaf 2.3.3). Vanuit de theorie geldt dat het gedeeld curriculair leiderschap zich afspeelt op verschillende leerplanniveaus en dat daarbij toegang tot inhoudelijke expertise en dagelijkse praktijkkennis noodzakelijk is. Alle partners, experts, docenten, midden-managers en schoolleiders die behoren tot de educatieve infrastructuur van de profielschool hebben dus een rol in de waarborging van de continuïteit en de kwaliteit van het curriculum, het kennisnetwerk en het systeem voor de interne kwaliteitszorg.

Het gedeeld curriculair leiderschap van de Geo Future School community kan versterkt worden door te werken aan het besef dat deelnemende docenten gelijktijdig opereren op verschillend leerplanniveau (van nano tot macro) en dat zij daarin een gedeelde verantwoordelijkheid hebben voor het verspreiden van beide typen kennis. Een op de schoolcontext afgestemd systeem voor interne kwaliteitszorg die zich manifesteert op elk curriculumniveau kan helpen bij het tot stand brengen van co-creatieve verbindingen tussen de leerplanniveaus en het besef van wederzijdse afhankelijkheid. Bij het inrichten en organiseren van een bovenschools kennisnetwerk – waardoor zowel inhoudelijke expertise als dagelijkse praktijkkennis kan circuleren – spelen uiteenlopende visies en perspectieven een rol. Het (her)definiëren van de curriculaire aard en het doel van de profielschool samen met de deelnemende partners, inhoudelijk experts en docenten helpt bij het creëren van eensgezindheid. Hierdoor kunnen beter passende inrichtings- en organisatiekeuzes worden gemaakt die bijdragen aan een hecht en wederkerig kennisnetwerk.

5.4.1 Gemeenschapsbesef draagt bij aan gedeeld curriculair leiderschap

Zowel de voorttrekkende als de startende docenten van de Geo Future School voelen zich geen uitvoerder, maar maker van het curriculum. Doordat het zelf ontwikkelen van lesmodules zo centraal staat in schoolconcept en de profielschool vrijwel altijd via docenten de school binnenkomt, zijn de gebruikers zich erg bewust van hun leiderschapsrol tijdens het proces van als *curriculum making*. Toch mist in veel gevallen nog het besef dat zij niet alleen modules ontwikkelen voor hun eigen leerlingen en schoolcontext (om deze vervolgens beschikbaar te stellen aan anderen), maar dat zij ook een gedeelde verantwoordelijkheid dragen om het curriculum op macroniveau te vullen, passend bij visie en kwaliteitsformule van profielschool (beschreven in paragraaf 2.2).

Dit gebrek aan besef uitte zich exemplarisch tijdens het uitvoeren van het gebruikersonderzoek. Met name de startende, maar ook zeker docenten uit de voortrekkers en middengroep hadden zichtbaar moeite met het verplaatsen in het perspectief van de Geo Future School als profielschoolconcept. Er moest veel ingegrepen worden in de discussies om de gespreksstof verder te trekken dan enkel de curriculumvraagstukken die voortkomen uit de dagelijkse praktijk van de eigen schoolcontext. Het is dan ook niet verwonderlijk dat docenten wel erg het nut inzien van een netwerk dat voorziet in de kennisbehoefte op het horizontaal discours (zoals het uitwisselen van *best practices* voor een betere inbedding op school), maar minder snel de toegevoegde waarde herkennen van het actief betrekken van het verticaal discours (toegang tot academische en curriculum(ontwerp) expertise die ervoor kan zorgen dat de modules in lijn blijven met de kwaliteitsformule achter het onderwijsconcept). Een volgende stap in de ontwikkeling is dus om docenten meer bewust te maken van hun gedeelde

verantwoordelijkheid voor het curriculum op macroniveau en het daarmee groeiend belang van structureel betrekken en verbinden van beide typen kennis.

5.4.2 Een effectieve werkwijze voor kwaliteitszorg manifesteert zich op elk curriculumniveau en past bij de ontwikkelingsfase van de profielschool

Een systeem voor interne kwaliteitszorg helpt niet alleen bij de waarborging van de kwaliteit van het merk of het curriculum van de profielschool. Het helpt ook bij het verbinden van de curriculumniveaus, zodat betrokkenen zicht krijgen op elkaars verantwoordelijkheden en taken op het micro-, meso- en macroleerplanniveau. Zeker in de opbouwfase van een profielschool hebben curriculumvraagstukken niet alleen betrekking op inhoudelijke (ontwerp)keuzes, maar moet er ook veel worden nagedacht over ontwikkelstrategieën en veranderingsprocessen. Zowel binnen als buiten de school. Hoewel de werkzaamheden van docenten deels zullen verschillen met die van midden-managers of (profiel)schoolleiders, is hun verantwoordelijkheid voor het voortbestaan van de profielschool gelijk. Een context specifieke kwaliteitscyclus waarbij de betrokkenen openstaan voor elkaar (lerende houding, coachen stimuleren en prikkelen) en waarbinnen ruimte is voor verschillen tussen scholen, kan ervoor zorgen dat er ‘cocreatief gependeld’ wordt tussen de curriculumniveaus. Hierdoor ontstaat het besef dat alle betrokkenen – van leerling tot bestuur – elkaar nodig hebben en van elkaar afhankelijk zijn voor de verdere ontwikkeling van het schoolconcept.

De aard van het curriculum van de Geo Future School laat zien dat de leerplanniveaus zich niet hiërarchisch (met afnemende beleidsruimte en zonder wederzijdse beïnvloeding) ten aanzien van elkaar hoeven te verhouden. De docenten bouwen met het schrijven van nieuwe lesmodules gelijktijdig aan het curriculum op micro- en macroniveau. Toch valt uit het gebruikersonderzoek op te merken dat een goede inbedding op mesoniveau ook noodzakelijk is. Gebrekkige betrokkenheid van de schoolleiders en midden-managers gaat ten koste van facilitering en vakoverstijgende samenwerking op school. Daardoor is de daadwerkelijke directe link met het macroleerplan uiteindelijk vrij zwak (modules komen niet af, zijn van onvoldoende kwaliteit of zijn onbruikbaar voor ander scholen). De casestudy laat echter ook zien dat een profielschool die wel via de schoolleiding binnenkomt en dus beter is ingebed op mesoniveau hetzelfde kan overkomen. Bij WON was de link tussen het micro- en macroniveau zo verzwakt dat de visie van de profielschool na verloop van tijd slecht herkenbaar was in de leerplannen op microniveau. Een herstart was nodig om tot wederkerige verbindingen tussen de leerplanniveaus te komen en het merk *bottom-up* opnieuw op te bouwen.

De huidige kwaliteitscycli van de onderzochte profielscholen laten zien dat het betrekken van meerdere leerplanniveaus niet alleen kan zorgen voor agendering binnen de school, maar ook voor een gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid om het schoolconcept stevig in te bedden binnen de schoolvisie en de waarden naar buiten uit te dragen. Ze doen dit ieder op een manier die past bij hun ontwikkelingsfase als profielschool. Bèta Challenge Program laat zien dat het macroniveau ook subject kan zijn binnen de kwaliteitscyclus. Het aanstellen van een raad van advies uit het consortium van het werkveld functioneert niet alleen als kwaliteit check, maar zorgt ook voor maatschappelijke inbedding en erkenning. Havisten Competent laat zien oog te hebben voor meerde leerplanniveaus (van leerling tot directie) en benadrukt dat er voor iedereen iets te halen moet zijn. WON laat in de kwaliteitscyclus zien dat deze fase vraagt om ontwikkelingsgerichte aanpak. Het nieuwe kwaliteitskader is gericht op zelfevaluatie en planning voor een betere waarborging van de continuïteit binnen de school.

5.4.3 Een passende en gedeelde visie op het organiseren van een complementair kennisnetwerk is van belang

Een kennisnetwerk waarin beide typen kennis circuleert is nodig om het beoogd curriculum op macroniveau actueel en relevant te houden en op nanoniveau gebalanceerd te kunnen uitvoeren en

te bereiken bij de leerlingen. Docenten hebben de taak om het kennisnetwerk te voeden met dagelijkse praktijkkennis op organisatorisch en op pedagogische/didactisch gebied. Experts van kennisinstituten brengen hun disciplinaire kennis en vaardigheden in en de partners uit het werkveld nemen hun praktijkvraagstukken sectorale kennis met zich mee. Wanneer de dynamiek in het netwerk goed op elkaar is afgestemd, is de inbreng complementair en zou de persoonlijke opbrengst voor alle actoren groot genoeg moeten zijn om er een actieve bijdrage aan te willen leveren. Naast dit persoonlijk belang is er echter ook nog het collectief belang van het voortbestaan van de profielschool. Uit de casestudy blijkt dat er veel verschillende manieren zijn om de gedeelde verantwoordelijkheid voor het voortbestaan van een complementair kennisnetwerk (en daarmee het curriculum en het keurmerk) te organiseren. Het is belangrijk dat de manier van organiseren past bij de aard, ontwikkelingsfase en ambities van de profielschool en dat de deelnemers het eens zijn over wat dat is.

Zo koos onderwijsadviesbureau Pesant bij WON ervoor om na de herstart een organisatiestructuur op te zetten met autonome regio's waarbij er veel interactietijd is ingeruimd tussen de betrokkenen. Docenten worden in deze netwerken gecompenseerd om de organisatorische taken op zich te nemen (coördinator, penningmeester, voorzitterschap) zodat zij via die regio's *bottom-up* de mogelijkheid krijgen om samen met WON opnieuw uit te vinden. Omdat het merk Geo Future School nog in ontwikkeling is en omdat er sprake is van een hele andere curriculaire aard (directe invloed op het macroniveau) zou deze manier niet zo snel passen en zou een dergelijke werkwijze de dynamiek in het netwerk eerder doodslaan dan goed doen. Docenten in het gebruikersonderzoek geven aan het belangrijk te vinden om direct toepasbare opbrengsten uit bijeenkomsten te krijgen en ze deze dus liever zouden willen organiseren rond het ontwikkelen van modules dan om andere randzaken te bespreken.

5.5 Academische implicaties

In volgende paragrafen twee wordt ingegaan op de op de academische implicaties door de wetenschappelijke waarde te expliciteren en suggesties te doen voor vervolgonderzoek.

5.5.1 Wetenschappelijke waarde van het onderzoek

Dit onderzoek beschouwt de Geo Future School als praktijkvoorbeeld waarin docenten hun rol als *curriculum maker* weten op te pakken door zich te verenigen onder de vlag van een profielschool. De casus laat zien dat er heel wat bij komt kijken om de schoolpraktijk geleidelijk aan te transformeren tot het curriculum dat past bij wat Lambert, Solem & Tani (2015) een *future 3* noemen. Op microniveau vraagt het *curriculum making* proces om inachtneming van de ervaringen van het kind met een evenredige invloed vanuit de vak disciplinaire- en pedagogisch-didactische hoek. Zoals Firth (2011) en Hills & Jones (2010) al aangaven kan co-creatie in *learning communities* hierbij helpen. Deze studie beargumenteert dat er bij profielscholen echter gedeeld curriculaire leiderschap nodig is om een kennisnetwerk zo te laten functioneren dat ook het daadwerkelijk bijdraagt aan het omvormen van het curriculum. Het onderzoek is vervolgens op meerdere manieren van wetenschappelijke waarde.

Met de introductie en uitwerking van de componenten die behoren tot het gedeeld curriculaire leiderschap wordt duidelijk wat er voor docenten, naast het microleerplanniveau nog meer speelt om hun rol van *curriculum maker* te kunnen vervullen. Het laat zien dat op mesoniveau zowel kennis uit het horizontaal als het verticaal discours nodig is om het handelingsvermogen voor schooleigen curriculumontwikkeling te laten ontstaan. Daarnaast laat het zien dat niet alleen kennisverbindingen, maar ook ontmoetingsverbindingen tot en met het macrocurriculum nodig zijn om de verschillende actoren uit de educatieve infrastructuur aan elkaar te koppelen. Docenten kunnen hierdoor doorlopend hun invloed op het curriculum laten gelden, verder dan alleen binnen de eigen klassen.

Naast conceptueel wetenschappelijke- heeft dit onderzoek ook toegepast wetenschappelijke waarde. Dit onderzoek zou bij andere profielscholen, maar ook in andere landen als handleiding kunnen worden gebuikt voor het opbouwen van een community van curriculumleiders. De in schuifvignetten uitgewerkte karakteristieken, bieden inzicht in de elementen die van belang zijn voor gedeeld curriculair leiderschap en het conceptueel kader biedt daarbij inzicht in de functies van een kwaliteitssystematiek. De onderzoeksopzet van het gebruikersonderzoek kan tot slot worden gebruikt bij het identificeren van aspecten die helpen bij het inrichten van structuren en processen passend bij de nieuwe organisatie.

5.5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Vanuit de beperkingen van het onderzoeksdesign zou een vervolgonderzoek zich op meer typen gebruikers (partners, schoolleiders, lerarenopleiders) moeten richten en daarnaast zou de context waarbinnen docenten in teams werken uitvoeriger moeten worden onderzocht. Het vertrekpunt van dit onderzoek was de visie achter het curriculum en het concept van de profielschool. Wanneer als vertrekpunt het perspectief van de verschillende gebruikers en hun praktijk (op school) was gekozen, zouden aanbevelingen zich niet richten op interventies op de community, maar op interventies op het concept. Het concept zou dan verbeterd kunnen worden zodat er meer gerichte ondersteuning geboden kan worden bij de praktijk van curriculumontwikkeling. Het is nu nog een *black box* wat docenten nu eigen precies doen tijdens het ontwerpen en het is niet helder welke *curriculummaking skills* werkelijk een doorbraak kunnen forceren.

Bij een gebruikersonderzoek vanuit dit vertrekpunt zouden meerde bronnen van data gebruikt moeten worden. Er zouden observaties gedaan kunnen worden zoals van Houtum (2017) deed bij een van de Geo Future Schools, maar er zou ook gebruik gemaakt kunnen worden van meerdere bronnen van secundaire data. De jaarverslagen van de scholen zouden als databron gebruikt kunnen worden en het zou ook niet misstaan om de medeoprichters te bevragen. In de eerste jaren van de oprichting hebben zij regelmatig schoolbezoeken afgelegd en hebben daardoor een goed beeld van de praktijk van curriculumontwikkeling op school.

5.6 Maatschappelijke implicaties

De maatschappelijke implicaties van dit onderzoek zijn uiteengezet in de vorm van aanbevelingen voor profielscholen in het algemeen en voor de Geo Future School in het bijzonder.

5.6.1 Aanbevelingen voor profielscholen

Profielcholen kunnen ervoor zorgen dat docenten binnen en buiten de school terug aan zet komen en zich weer eigenaar van het curriculum voelen. Voor de functie van *teacher as curriculum maker* is gedeeld curriculair leiderschap echter noodzakelijk. Dit type leiderschap gaat uit van een doorlopende verantwoordelijkheid voor elke deelnemer in de educatieve infrastructuur om een bijdrage te leveren aan het kennisnetwerk en de kwaliteitsformule achter het curriculum van de profielschool. Een doordachte kwaliteitssystematiek kan ervoor zorgen dat alle curriculumniveaus met elkaar in verbinding komen en dat docenten kunnen beschikken over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om het leerplan met handelingsvermogen in te bedden binnen het curriculum op meso- en microniveau. Wanneer de werkwijze een succes blijkt kan het concept van de profielschool gaan gelden als keurmerk voor kwaliteit en professionalisering.

Volgens de Bruijn (2011) kan het principe achter een globale werkwijze als dit zeker van pas komen, maar zodra een werkwijze wordt vertaald in meer specifieke processen loop je tegen de beperkingen van repliceerbaarheid aan. In een andere context zal ofwel de structuur ofwel het individu moeten veranderen voordat een proces kan werken. Of andersom geredeneerd; moet een proces worden aangepast aan de structuur en individuen om in een specifieke context te kunnen werken. In lijn met

de aanbevelingen van de Bruijn (2011, p. 118) worden hieronder drie tips uitgewerkt voor procesarchitecten die aan de slag willen met de karakteristieken voor gedeeld curriculair leiderschap (zie ook de schuifvignet uit paragraaf 4.1.3 en de deelconclusie uit paragraaf 5.3.2).

Wees sensitief voor professionele kernwaarden

Bij het verdelen van taken en verantwoordelijkheden in de structuur van de kwaliteitssystematiek is het belangrijk dat deze niet in strijd zijn met de professionele kernwaarden. Zoals de Bruijn (2011) beschrijft is het voor professionals van belang dat hun werkzaamheden niet te ver van de dagelijkse praktijk afliggen. Administratie en registratie worden bijvoorbeeld al snel als bureaucratisch ervaren. Om er echt achter te komen wat binnen de context van een profielschool geldt als kernwaarde is een vorm van gebruikersonderzoek aan te raden. De deelconclusie van paragraaf 5.3.4 laat bijvoorbeeld zien dat bij de Geo Future School de structuur van de regio een gevoelig punt is. Docenten zijn het eens dat deze gecoördineerd moet worden, maar zijn ook erg huiverig voor 'inmenging' van buitenaf (kennisnetwerk), omdat dat wel eens ten koste zou kunnen gaan van de professionele autonomie tijdens het schrijven van modules.

Leg winst in het vooruitschiet

Ook wanneer de taken en verantwoordelijkheden niet in strijd zijn met de professionele kernwaarden, kunnen individuen nog steeds een extra stimulans nodig hebben om zich daadwerkelijk vereenzelvigen met de nieuwe manier van werken. WON biedt docenten hierom bijvoorbeeld de mogelijkheid om zich bij te scholen en vervolgens ook zelf trainer te worden op het gebied van onderzoekdidactiek. Binnen de kwaliteitscyclus van HaCo is er ook duidelijk nagedacht over wat deze stimulansen zouden kunnen zijn voor alle niveaus binnen de school. Wanneer een taak of verantwoordelijkheid echt meer van iemand vraagt dan redelijkerwijs haalbaar is binnen zijn of haar takenpakket, moet worden nagedacht over een extrinsieke motivatie. Zo is te zien dat WON de coördinatie van het kennisnetwerk compenseert, dat NLT het schrijven van modules compenseert en dat BCP een externe voorzitter betaalt voor het controleren van de audits.

Bouw openheid in

Wanneer binnen een structuur uiteindelijk processen worden ingericht (waarin individuen worden gestimuleerd), is het belangrijk om deze niet volledig dicht te timmeren. Er moet ruimte blijven voor onvoorziene lokale omstandigheden en er moet worden nagedacht over hoe het functioneren van de structuur of het proces kan worden geëvalueerd. Een kennisnetwerk of kwaliteitscyclus moet dus niet alleen zorgen voor ruggensteun, maar ook voor ruggenspraak. WON laat met hun ontwikkelingsgerichte kwaliteitskader zien hoe er ruimte gelaten kan worden voor de lokale context en tegelijk informatie kan worden opgehaald over hoe de kwaliteitszorg en ondersteuning beter kan worden georganiseerd.

5.6.2 Aanbevelingen voor de Geo Future School

Deze slotparagraaf gaat in op praktische aanbevelingen voor de procesarchitecten die aan de slag willen met het inrichten van de kwaliteitssystematiek die bijdraagt aan het gedeeld curriculair leiderschap van de Geo Future community.

Geconcludeerd is dat gemeenschapsbesef van belang is en dat er meer onderzoek nodig is naar de praktijk van curriculumontwikkeling om docenten daarin beter te kunnen ondersteunen. Docenten geven daarnaast aan dat zij tijdens netwerkbijeenkomsten het liefst praktisch bezig zijn zodat ze met concrete uitkomsten naar huis gaan. In lijn met de aanbevelingen van van Houtum (2017, pp. 82-83) zouden er module-ontwerpateliers kunnen worden ingericht die bijdragen aan de bewustwording van docenten dat ze voor elkaar ontwerpen. Het kunnen bijeenkomsten zijn die zich binnen de eigen regio, maar wel gelijktijdig voltrekken. Bijvoorbeeld twee keer een volle dag per jaar (zoals de landelijke LIO-

dag of in de vorm van een hackathon) waarin docenten aan modules werken, maar er ook ruimte is voor tips en expertise. Wanneer de regio's dan hun tussenresultaten met elkaar delen via een live videoverbinding. Dit kan zorgen voor het benodigde saamhorigheidsgevoel. Het zou tegelijk ook een uitgelezen kans zijn om op nationale schaal onderzoek te doen naar de *black box* van de praktijk van curriculumontwikkeling.

Naast het besef van het feit dat docenten niet alleen voor hun eigen klassen schrijven is ook bewustwording nodig van het belang van kennis op verschillende momenten tijdens het curriculumontwikkelingsproces. Zoals Tummers (2014) laat zien is het belangrijk om inzichtelijk te maken wat precies de toegevoegde waarde is van het structureel betrekken en verbinden van beide typen kennis. De directe link met het nut voor de leerling en maatschappij moet duidelijk zijn om beleidsvervreemding voorkomen. Voortbordurend op de aanbevelingen van Tummers (2014) kan het helpen om een selecte groep docenten uit te nodigen als *managing professionals* voor het bedenken van oplossingsrichtingen voor de gebrekkige kwaliteit van de modules en/of een slechte inbedding binnen de school (interventies in de structuur, op processen of op individueel niveau). Vervolgens kunnen deze ideeën worden ingebracht tijdens collegiale visitaties en worden uitgetest in de praktijk. Wanneer een interventie blijkt te werken, kan het als goed voorbeeld gaan gelden voor het nut van een bepaalde systematiek (proces of structuur). Het voorbeeld zal individuen doen overtuigen van het nut van het beleid waardoor zij zich eraan zullen committeren.

6. Literatuur

- Adriaens, R. (2018). *Geo Future School: Vakoverstijgend onderwijs over de wereld van morgen*. Utrecht: KNAG
- Adriaens R. & Russchen, H. (2017). Geo Future School. [Presentatie KNAG Onderwijsdag] geraadpleegd via: <https://geografie.nl/onderwijs/knag-onderwijsdag/vorige-edities/2017-rampen>
- Béneker, T. & Gaans, G. (2018). Kennis voor de toekomst? In Béneker (Eds.) *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken: Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer* (pp. 30-41) Amsterdam: LEMM. Geraadpleegd via: www.expertisecentrum-mmv.nl/wp-content/uploads/Beneker_2018_Toekomstgericht-onderwijs.pdf
- Biddulph M. (2017). Curriculum entactment. In: Jones, M. & Lambert, D (red.), *Debates in Geography Education* (156-170). London: Routledge.
- Bouwmans, M. (2017). *Grenzeloos leren. Kenmerken van aardrijkskunde in vakoverstijgend onderwijs in Nederland*. [Masterthesis UU]. Geraadpleegd via: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/351951>
- Bruijn, de, H. (2011). *Managing professionals*. Abingdon: Routledge.
- Castree, N., Fuller, D., & Lambert, D. (2007). Geography without borders. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(2), pp. 129-132. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00252.x>
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425699995380>
- Biesta, G., Priestley M. & Robinson S. (2015) The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640, DOI: <http://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Firth, R. (2011). Debated about Knowledge and the Curriculum: Some Implications for Geography Education in Butt (Eds.), *Geography, education and the future* (pp.141-161). London: A&C Black.
- Folmer, E., Koopmans-Norel, A. & Kuiper, W. (Eds.) (2017). *Curriculumspiegel 2017*. Enschede: SLO. Geraadpleegd via: <http://downloads.slo.nl/Repository/curriculumspiegel-2017.pdf>
- GeoCapabilities (2018). *Powerful Geography*. Geraadpleegd via: <http://www.geocapabilities.org/>
- Harvey, D. (2005). The sociological and geographical imaginations. *International journal of politics, culture, and society* 18, pp. 211-255. DOI 10.1007/s10767-006-9009-6
- Haperen, T. van (2007). *De Ondergang van de Nederlandse Leraar*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam
- Hill, J. L., & Jones, M. (2010). 'Joined-up geography': connecting school-level and university-level geographies. *Geography*, 95(1), pp. 22-32. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40574787>
- Houtum, M. van (2018). Geo Future School: Een community om op te bouwen. *Geografie* 27(03), pp. 38-41 geraadpleegd via: <https://geografie.nl/artikel/geo-future-school-een-community-om-op-te-bouwen>

- Houtum, M. van (2017). *Professioneel Ruimtegebruik: Een etnografische analyse van de wijze waarop schoolleiders bijdragen aan handelingsvermogen van teams*. [Masterthesis Universiteit Utrecht]. Geraadpleegd via: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/358706>
- Kneyber, R., & Evers, J. (2014). *Het alternatief: weg met de afrekencultuur in het onderwijs!*. Amsterdam: Boom.
- Evers, J., & Kneyber, R. (Eds.). (2015). *Flip the system: Changing education from the ground up*. London: Routledge.
- Kuiper, W. (2018) Ruimte, Richting en Ruggeleuning. In Folmer, E., Koopmans-Norel, A. & Kuiper, W. (Eds.), *Curriculumspiegel 2017* (pp. 129-141). Enschede: SLO. Geraadpleegd via: <http://downloads.slo.nl/Repository/curriculumspiegel-2017.pdf>
- Krause, U., Béneker, T., van Tartwijk, J., Uhlenwinkel, A. & Bolhuis, S. (2017). How do the German and Dutch Curriculum Contexts influence (the Use of) Geography Textbooks?, *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)* 7(3), pp. 235-263. Geraadpleegd via: <http://www.rigeo.org/vol7no3/Number3Winter/RIGEO-V7-N3-1.pdf>
- Lambert, D. (2011). Reframing School Geography: A Capability Approach in Butt (Eds.), *Geography, education and the future* (pp. 127-139). London: A&C Black.
- Lambert, D., Young, M., Roberts, C., & Roberts, M. (2014). *Knowledge and the Future School: curriculum and social justice*. London: Bloomsbury
- Lambert, D. Solem, M. & Tani, S. (2015). Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(4), pp. 723-735. DOI: <https://doi.org/10.1080/00045608.2015.1022128>
- Lane, R. (2015). Experienced geography teachers' PCK of students' ideas and beliefs about learning and teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24 (1), pp. 43-57. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.967113>
- Morais, A. M., & Pestana Neves, I. (2007). A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa (Brasil)*, 2(2). Geraadpleegd in Engels via: http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/teoriabb_eng/bernsteinstheory_textprint.pdf
- Maude, A. (2015). What is Powerful Knowledge and Can It Be Found in the Australian Geography Curriculum? *Geographical Education*, 28, pp. 18-25. Geraadpleegd via: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=845791961302284;res=IELHSS>
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, 101(2), pp. 70-76. Geraadpleegd via: https://www.researchgate.net/profile/Alaric_Maude/publication/303301470_What_might_powerful_geographical_knowledge_look_like/links/573bd43e08aea45ee840694b/What-might-powerful-geographical-knowledge-look-like.pdf
- Nieveen, N., Hoeven, van der, M., ten Voorde, M., Koopmans, A. & van Lanschot Hubrecht, V. (2013). *Docent als ontwerper: Raamwerk voor doordenking ontwerptaken*. Enschede: SLO. Geraadpleegd via: <http://downloads.slo.nl/Documenten/Ontwerptaken-van-leraren.pdf>
- Nieveen, N. (2017). *Curriculumontwikkeling op School: Een Grand Challenge*. [Presentatie tijdens december nascholing GFS]

- Nieveen, N. (2017). Schooleigen curriculumontwikkeling. In Folmer, E., Koopmans-Norel, A. & Kuiper, W. (Eds.), *Curriculumspiegel 2017* (pp. 129-141). Enschede: SLO. Geraadpleegd via: <http://downloads.slo.nl/Repository/curriculumspiegel-2017.pdf>
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs: Versterk vermogen om te handelen vanuit het team*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs/volledig/item7454>
- Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders: Een krachtige rol voor schoolleiders*. Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Een-krachtige-rol-voor-schoolleiders.pdf>
- Pauw, I. (2015). Educating for the future: the position of school geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(4), 307-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1086103>
- Perspectivity.org (2018) *Maintenance Education Consortium (MEC) – Netherlands*. Geraadpleegd via: <http://perspectivity.org/index.php/clients/maintenance-education-consortium/>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2012). *Understanding teacher agency: The importance of relationships*. [A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada, 13-17 April 2012]. Geraadpleegd via https://www.stir.ac.uk/media/schools/education/documents/teacheragency/Teacher%20agency_AERA%20paper_final.pdf
- Priestley M. Edwards R., Priestley, A. & Miller, K. (2012) Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry* 41 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Priestley M., Biesta G. & Robinson S. (2015) Teacher agency: Een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In: Kneyber R, Evers J (Eds.). *Het Alternatief II: De ladder naar autonomie*. Culemburg: Uitgeverij Phronese, pp. 17-32. Geraadpleegd via <http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/22571#.WJgXFH89Sug>
- Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). (2015). *Leerplangesprek op school*. [Brochure]. Geraadpleegd van www.slo.nl/downloads/documenten/het-leerplangesprek-op-school.pdf/
- Tummers, L. (2014). Verandermanagement en beleid: Waarom vertonen professionals weerstand tegen nieuw beleid?. *Bestuurskunde* 23(2) pp. 49-60 Geraadpleegd via: <http://hdl.handle.net/1765/50628>
- Uhlenwinkel, A., Béneker, T., Bladh, G., Tani, S., & Lambert, D. (2017). GeoCapabilities and curriculum leadership: Balancing the priorities of aim-based and knowledge-led curriculum thinking in schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), pp. 327-341. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1262603>
- Wartenbergh, F., Bendig, J., Casteren, W. van, & Kurver, B. (2013). *Rapport Professionele ruimte in het VO: Eerste vervolgmeting*. Heerlen: ResearchNed. Geraadpleegd via <http://www.voion.nl/downloads/64287849-36ab-4e5a-9169-65b5149bb933>
- Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. London: Bloomsbury Publishing.

Bijlagen

1. Complexiteit van de ontwerptaak van de Geo Future School

Een nadere typering van de ontwerp-/planningsactiviteiten van leraren met betrekking tot het onderwijs van de Geo Future School aan de hand van de Rubric van Nieveen et al. (2013)

Inhoudelijk perspectief: Wat wordt ontwikkeld?

Technisch-professioneel perspectief: Hoe wordt ontwikkeld?

Sociaal-politiek perspectief: Wie zijn betrokken en in welke rolverhoudingen?

Dimensie	Factoren	Kenmerken		
WAT ontwikkelen (aankomende) leraren	omvang	• (onderdeel van een) les	• lessenserie (evt. incl. toets)	• lessenserie en uitwerking (deel van een) leerstoflijn (over meerdere jaren)
	betrokken vakken	• eigen/één vak	• beperkt aantal verwante vakken	• verwante en andere vakken
	beoogde gebruikers	• voor eigen gebruik	• naast eigen gebruik ook gebruik door collega's zelfde groep (duo collega)/zelfde vak in zelfde leerjaar (parallelklas)	• naast eigen gebruik ook gebruik door (onbekende) collega's zelfde vak, verwante vakken, andere leerjaren en sectoren
	aandacht voor differentiatie tijdens ontwerp	• geen aandacht aan differentiatie	• beperkte differentiatie (op enkele leerplancomponenten)	• differentiatie op meer leerplancomponenten

Dimensie	Factoren	Kenmerken		
HOE ontwikkelen (aankomende) leraren	aard van de ontwerptaak	• vooral selecteren en bewerken van materialen	• selecteren en bewerken van bestaande materialen + • beperkt aanvullende materialen ontwikkelen	• vooral nieuwe en aanvullende materialen ontwikkelen
	analyse	• beperkte, informele analyse huidige situatie • eigen perspectief	• analyse huidige situatie op beperkt aantal vlakken • inbreng beperkt aantal perspectieven/betrokkenen	• zo compleet mogelijke analyse huidige situatie • inbreng meerdere perspectieven/betrokkenen (bijv. literatuuronderzoek, collega's, deskundigen)
	ontwerplontwikkel	• ontwerprijlijnen zijn vooraf gegeven	• ontwerprijlijnen zijn helder na analyse	• ontwerprijlijnen dienen verder te worden aangescherpt via cyclisch ontwerpproces
	evaluatie van het ontwerp	• informeel, vooral mondeling (bijv. reflectiegesprek)	• op beperkt aantal manieren • met beperkt aantal betrokkenen • een enkele keer	• op verschillende manieren • met meer groepen en betrokkenen • meerdere keren • formatief én summatief

Dimensie	Factoren	Kenmerken		
MET WIE ontwikkelen (aankomende) leraren	omvang ontwerpteam	• individueel of met een collega	• met beperkt aantal collega's	• met groot ontwerpteam
	heterogeniteit betrokken collega's	• ontwerpen met collega's eigen klas(sen)/groep(en)	• ontwerpen met collega's van een leerjaar	• ontwerpen met collega's van (combinatie van) meerdere leerjaren/vakken/sectoren of van een andere school/opleiding
	afstemming met externe partners	• geen of zeer beperkte afstemming met externen (zoals andere scholen, culturele instellingen, bedrijfsleven, etc.)	• organisatorische afstemming met beperkt aantal externe partners (zoals andere scholen, culturele instellingen, bedrijfsleven, etc.)	• organisatorische en inhoudelijke afstemming met externe partners (zoals andere scholen, culturele instellingen, bedrijfsleven, etc.)
	bijdrage van leerlingen/studenten aan ontwerp	• leerlingen/studenten leveren geen bijdrage aan ontwerp	• leerlingen/studenten leveren op incidentele basis bijdrage aan het ontwerp (bijv. thema-bepaling)	• leerlingen/studenten zijn co-ontwerpers

Dimensie	Factoren	Kenmerken	Aanwezig?		
BINNEN WELKE CONTEXT ontwikkelen (aankomende) leraren	Schoolcultuur	Docenten ervaren: • inspirerend leiderschap • ondersteuning vanuit een leerplankundige en onderwijskundige visie • ruimte, waardering en vertrouwen • een vanuit betrokkenheid en innerlijke overtuiging gevoelde verbinding (commitment) van collega's	+	+/-	-
	Faciliteiten	Docenten ervaren de aanwezigheid van: • tijd (ontwikkeltijd, overlegmomenten) • een fysieke ruimte (plaats waar (gezamenlijk) ontworpen kan worden) • ondersteuning (hulpmiddelen en/of begeleiding)	+	+/-	-

2. Werkblad: Onderzoek naar kwaliteitszorg en ondersteuning bij profielscholen

Een profielschool heeft een leerplan of curriculum. De visie van de profielschool kan zijn uitgewerkt in kaders, richtlijnen, eindtermen of in concreet lesmateriaal. De complexiteit van de ontwerptaak op schoolniveau en de impact van het profiel op het schoolcurriculum varieert sterk.

Binnen een kwaliteits-systematiek worden daarom op verschillend niveau (team, school, regio nationaal) uiteenlopende keuzes gemaakt met betrekking tot de ondersteuning en waarborging van de kwaliteit.

Het doel van mijn onderzoek is om op een aantal cruciale dimensies een typologie te ontwikkelen van verschillende manieren van ondersteuning bij profielscholen met verschillende complexiteit in de ontwerptaak van het curriculum. Deze typologie wil ik gebruiken in een vignettenmethode om met diverse betrokkenen bij de Geo Future School in gesprek te gaan over een wensen en behoeften m.b.t. de kwaliteitszorg en ondersteuning in regio's.

Met de profielscholen van het Profielenberaad zou ik graag eerst de aard van hun profielschool willen typeren en vervolgens in gesprek willen gaan over hun kwaliteit-systematiek. (Dit kan ook per mail of telefonisch). Ik ben benieuwd welke keuzes op welk niveau zijn gemaakt (team, school, regio, nationaal) en hoe een balans van 'richting, ruimte en ruggensteun' wordt gewaarborgd. Het zou helpen als ik daarbij ook het document met kwaliteits-systematiek krijg toegestuurd. Uiteraard ga ik hier als onderzoeker integer mee om en ben ik bereid om mijn onderzoeksresultaten/methode met de andere profielscholen van het Profielenberaad te delen.

Typering aard van de profielschool

1. Wat is de complexiteit van de ontwerp-taak op meso- (school) niveau?

Kruis per factor het meest passende onderdeel aan op de volgende dimensies in de rubrics.

-Wat ontwikkelen leraren?; Hoe ontwikkelen leraren?; Met wie ontwikkelen leraren?

Dimensie	Factoren	Kenmerken		
WAT ontwikkelen (aankomende) leraren	omvang	• (onderdeel van een) les	• lessenserie (evt. incl. toets)	• lessenserie en uitwerking (deel van een) leerstoflijn (over meerdere jaren)
	betrokken vakken	• eigen/één vak	• beperkt aantal verwante vakken	• verwante en andere vakken
	beoogde gebruikers	• voor eigen gebruik	• naast eigen gebruik ook gebruik door collega's zelfde groep (duo collega)/zelfde vak in zelfde leerjaar (parallelklas)	• naast eigen gebruik ook gebruik door (onbekende) collega's zelfde vak, verwante vakken, andere leerjaren en sectoren
	aandacht voor differentiatie tijdens ontwerp	• geen aandacht aan differentiatie	• beperkte differentiatie (op enkele leerplancomponenten)	• differentiatie op meer leerplancomponenten

Dimensie	Factoren	Kenmerken		
HOE ontwikkelen (aankomende) leraren	aard van de ontwerptaak	• vooral selecteren en bewerken van materialen	• selecteren en bewerken van bestaande materialen + • beperkt aanvullende materialen ontwikkelen	• vooral nieuwe en aanvullende materialen ontwikkelen
	analyse	• beperkte, informele analyse huidige situatie • eigen perspectief	• analyse huidige situatie op beperkt aantal vlakken • inbreng beperkt aantal perspectieven/betrokkenen	• zo compleet mogelijke analyse huidige situatie • inbreng meerdere perspectieven/betrokkenen (bijv. literatuuronderzoek, collega's, deskundigen)
	ontwerp/ontwikkel	• ontwerprichtlijnen zijn vooraf gegeven	• ontwerprichtlijnen zijn helder na analyse	• ontwerprichtlijnen dienen verder te worden aangescherpt via cyclisch ontwerpproces
	evaluatie van het ontwerp	• informeel, vooral mondeling (bijv. reflectiegesprek)	• op beperkt aantal manieren • met beperkt aantal betrokkenen • een enkele keer	• op verschillende manieren • met meer groepen en betrokkenen • meerdere keren • formatief én summatief

Dimensie	Factoren	Kenmerken		
MET WIE ontwikkelen (aankomende) leraren	omvang ontwerpteam	• individueel of met een collega	• met beperkt aantal collega's	• met groot ontwerpteam
	heterogeniteit betrokken collega's	• ontwerpen met collega's eigen klas(sen)/groep(en)	• ontwerpen met collega's van een leerjaar	• ontwerpen met collega's van (combinatie van) meerdere leerjaren/vakken/sectoren of van een andere school/opleiding
	afstemming met externe partners	• geen of zeer beperkte afstemming met externen (zoals andere scholen, culturele instellingen, bedrijfsleven, etc.)	• organisatorische afstemming met beperkt aantal externe partners (zoals andere scholen, culturele instellingen, bedrijfsleven, etc.)	• organisatorische en inhoudelijke afstemming met externe partners (zoals andere scholen, culturele instellingen, bedrijfsleven, etc.)
	bijdrage van leerlingen/studenten aan ontwerp	• leerlingen/studenten leveren geen bijdrage aan ontwerp	• leerlingen/studenten leveren op incidentele basis bijdrage aan het ontwerp (bijv. thema-bepaling)	• leerlingen/studenten zijn co-ontwerpers

2. Hoeveel curriculaire verandercapaciteit eist de profielschool van scholen?
 - a. Hoe groot is de impact op de lessentabel?
 - b. Bij wie ligt het initiatief om lid te worden van de profielschool?
 - c. Hoe 'anders' is de manier van werken, dan traditioneel onderwijs? (projectmatig, klassikaal, buiten de school, in een andere taal, etc.)

Typering van de balans tussen richting, ruimte en ruggensteun op verschillend niveau

Volgens de Finse professor Pasi Sahlberg bestaat er in onderwijsbeleid een paradox tussen sturing en autonomie die raakt aan de regieverlegenheid binnen het onderwijs. De SLO pleit daarom voor een balans tussen richting (van boven) en ruimte (van onderen) door ruggensteun (van opzij).

Onderstaande typologie maakt het speelveld waarbinnen profielscholen zich in dit opzicht begeven inzichtelijk. Bij een balans tussen richting, ruimte en ruggensteun zou de profielschool dus kunnen fungeren als kwaliteitsformule, als kennisnetwerk en als een keurmerk. (zie figuur)

Profielschool als kwaliteitsformule

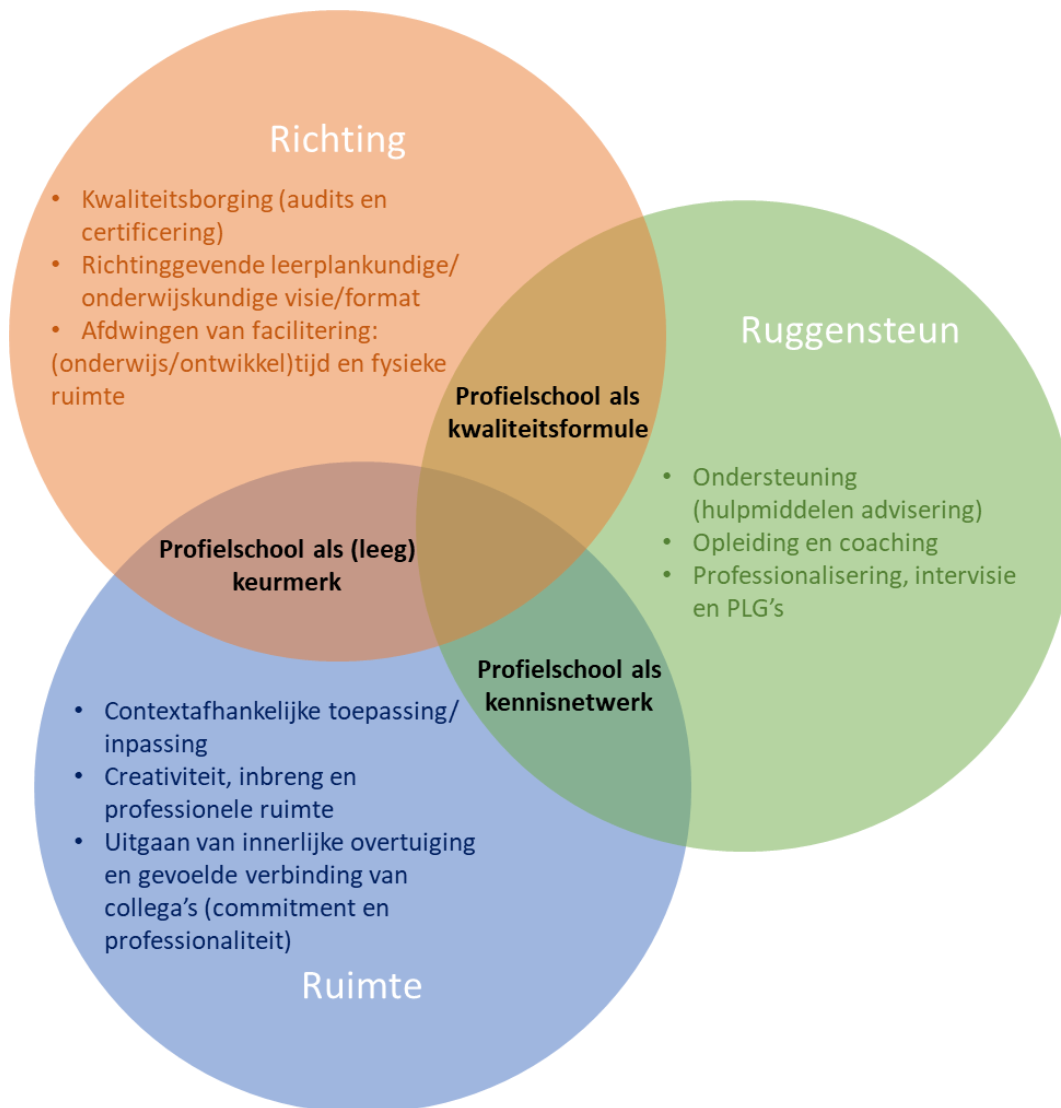
Er is top-down een formule uitgedacht voor een profielschool. Er is één manier van implementeren en docenten worden uitgebreid opgeleid en geschoold om het curriculum op die manier uit te voeren. Het concept kan niet meer van onderaf worden beïnvloed. En er is geen ruimte voor inbreng in de werkwijze en dit gaat ten koste van het eigenaarschap en commitment van de docent.

Profielschool als kennisnetwerk

Er is geen vaststaande formule voor een profielschool. Wel is er een hecht netwerk van scholen bedrijven en kennisinstellingen die vanuit de intrinsieke motivatie van elkaar leert en dit toepast in hun eigen praktijk. Door een gebrek aan herkenbare inhoud en aantoonbare vooruitgang zien scholen echter geen reden om te investeren in de profielschool.

Profielschool als (leeg) keurmerk

Wanneer er (op papier) veel richting is, maar elke school er in praktijk een geheel eigen draai aangeeft of er mee aan de haal gaat, krijg je een profielschool die de beloften niet kan nakomen en kwaliteit niet kan garanderen. Er is geen uitwisseling tussen scholen onderling en het bestuur van de profielschool. Er blijft een leeg keurmerk over dat minder waard wordt en daarnaast aan inflatie onderhevig is.



1. Hoe wordt binnen de profielschool een balans tussen richting, ruimte en ruggensteun gewaarborgd? (zie figuur en typologie)
2. Welke keuzes zijn daarvoor in de kwaliteit-systematiek op welk niveau van gemaakt?
 - a. Team
 - b. School
 - c. Regio
 - d. Nationaal
3. Waarom zijn welke keuzes gemaakt?
 - a. Wat werkt wel/niet en waarom?
 - b. Wat zijn de sterke en zwakke punten?

3. Codebomen Nvivo:

Codeboom verkenningsonderzoek

Cases

Bèta Challenge

- Aard van het Materiaal
- Bestaansrecht legitimiteit
- Focus profielschool
- Ontstaansgeschiedenis
- Ontwerptaak docenten

HaCo

- Aard van het Materiaal
- Bestaansrecht legitimiteit
- Focus profielschool
- Ontstaansgeschiedenis
- Ontwerptaak docenten

NLT

- Aard van het Materiaal
- Bestaansrecht legitimiteit
- Focus profielschool
- Ontstaansgeschiedenis
- Ontwerptaak docenten

WON

- Aard van het Materiaal
- Bestaansrecht legitimiteit
- Focus profielschool
- Ontstaansgeschiedenis
- Ontwerptaak docenten

Codes

Kwaliteitsborging materiaal

- Curriculaire richting vanuit profielschool
- Verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het materiaal
- Criteria voor uitwisseling
- Eisen curriculaire verandercapaciteit van school

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Scholing
- Professionalisering
- Organisatiestructuur regio

Kwaliteitsborging keurmerk

- Visitering
- Inhoud visitatiekader
- Formaliteit governance rollen

Commitment

- Materiaal productie
- Scholing en professionalisering
- Actieve deelname visiteringsvorm

Codeboom gebruikersonderzoek

Kennisnetwerk

- Inhoud scholing en professionalisering
- Vorm samenwerking

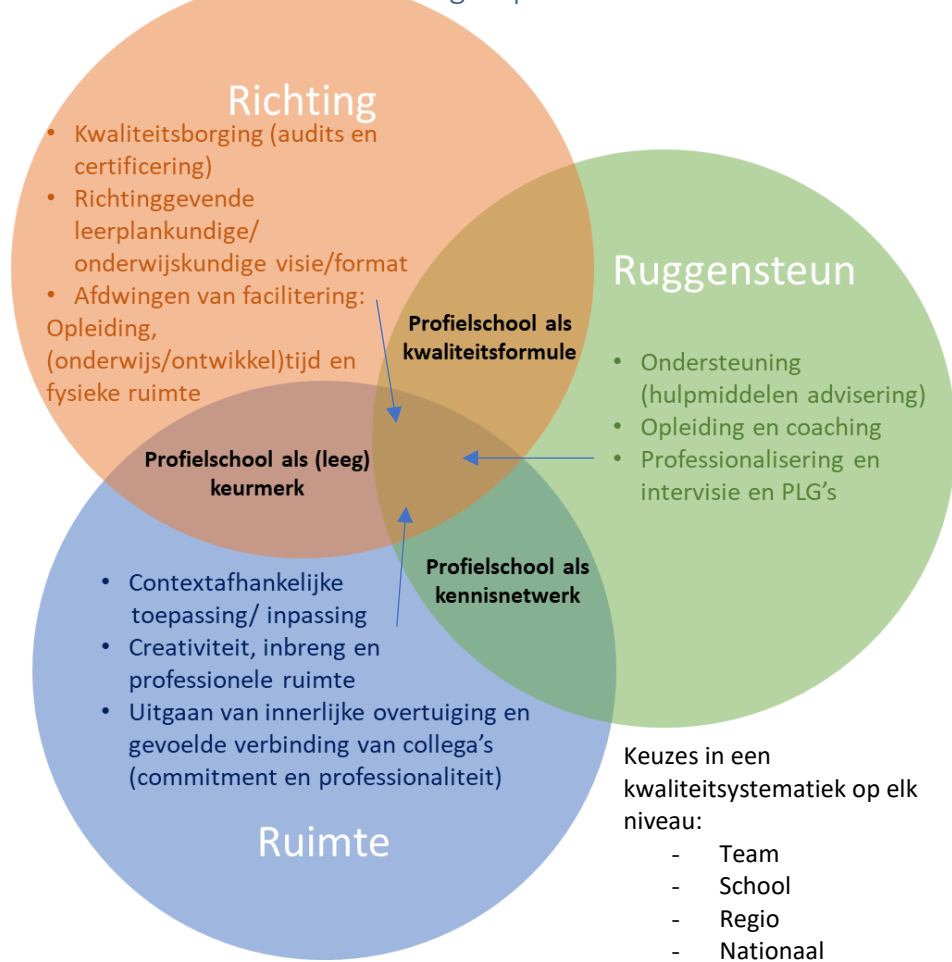
Keurmerk

- Bestuur
- Kwaliteitskader

Kwaliteitsborging curriculum

- Certificering van modules
- Gevuld curriculum
- Doorlopende leerlijn

4. Werkbladen voor focusgroepen



Figuur 2 negatief geformuleerde typologie voor een onbalans in richting, ruimte, en ruggensteun

Profielschool als kwaliteitsformule

Er is top-down een formule uitgedacht voor een profielschool. Er is één manier van implementeren en docenten worden uitgebreid opgeleid en geschoold om het curriculum op die manier uit te voeren. Het concept kan niet meer van onderaf worden beïnvloed. En er is geen ruimte voor inbreng in de werkwijze en dit gaat ten koste gaat van het eigenaarschap en commitment van de docent.

Profielschool als kennisnetwerk

Er is geen vaststaande formule voor een profielschool. Wel is er een hecht netwerk van scholen bedrijven en kennisinstututen die vanuit de intrinsieke motivatie van elkaar leert en dit toepast in hun eigen praktijk. Door een gebrek aan herkenbare inhoud en aantoonbare vooruitgang zien scholen echter geen reden om te investeren in de profielschool.

Profielschool als (leeg) keurmerk

Wanneer er (op papier) veel richting is, maar elke school er in praktijk een geheel eigen draai aangeeft of er mee aan de haal gaat, ontstaan een profielschool die beloften niet kan nakomen en kwaliteit niet kan garanderen. Er is geen uitwisseling tussen scholen onderling en het bestuur van de profielschool. Er blijft een leeg keurmerk over dat minder waard wordt en daarnaast aan inflatie onderhevig is.

Figuur 1 – Model van functies en aspecten van belang binnen een kwaliteitsystematiek voor profielscholen

In onderwijsbeleid wordt veel gesproken over de paradox tussen sturing en autonomie. De SLO pleit daarom voor een balans tussen **richting** (van boven) en **ruimte** voor docenten (van onderen), door **ruggensteun** (van opzij). Het speelveld waarbinnen profielscholen zich in dit opzicht begeven, is in dit model weergegeven. Bij een balans tussen richting, ruimte en ruggensteun functioneert de profielschool als kwaliteitsformule, als kennisnetwerk en als een keurmerk.

WON Academie

47 vwo-scholen die in 7 regio's samenwerken met universiteiten, voor onderwijs dat staat voor 'onderzoekend leren en leren onderzoeken'.



- Onderbouw en bovenbouw vwo
- Verweven in bestaande vakken
- Eindtermen beschreven in academisch referentiekader

Focus

Het curriculum, beschreven in het academisch referentiekader dient als kapstok voor een schooleigen invulling binnen de bestaande secties. Er is een jaarlijkse manifestatie waar leerlingen hun onderzoeksprojecten presenteren. Vanuit de regio's worden hiervoor teams per leerjaar afgevaardigd. Het is een verbindend feestje waar leerlingen kennis maken met de universiteit en docenten elkaar ontmoeten.

Context

Na de herstart in 2014, heeft WON gewerkt aan randvoorwaarden voor een goed functionerend netwerk in autonome regio's. De regiocoördinatoren zijn docenten en worden voor één dag in de week gecompenseerd met contributiegelden. De stuurgroepleden en voorzitters van de regio's werken momenteel samen met deze coördinatoren een plan uit om het merk 'WON' verder te versterken. De aangeboden (omvangrijke) leerlijn voor onderzoeksdidactiek is hierin een belangrijke stap geweest. Vanwege de herstart zijn visitaties en audits 'ontwikkelingsgericht' en gebaseerd op zelfevaluaties.

Typerende keuzes in kwaliteitsystematiek WON

Scholing en een doordachte **organisatiestructuur** is wat deze kwaliteitsystematiek van de andere onderscheidt.

De leergang heeft een eigen handboek en van alle scholen worden elk jaar weer twee nieuwe docenten opgeleid. De autonome regio's hebben ieder een penningmeester, voorzitter en coördinator. Door deze nieuwe organisatiestructuur, wordt het merk 'WON' samen met de scholen opnieuw uitgevonden en verder doorontwikkeld.

Kwaliteitsborging curriculum

- School verantwoordelijk voor een doorlopende leerlijn, lesmateriaal wordt sporadisch gedeeld
- Academisch referentiekader + leergang geven richting, maar er is behoefte aan meer
- Ruime keuzemogelijkheden, hoe het concept in de lessen(tabel) en het PWS te verwerken

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Omvangrijke leergang met UU over onderzoekdidactiek voor 100 docenten per jaar
- Autonome regio's die samen met de stuurgroepleden de koers van WON bepalen
- Grote verschillen in kwaliteit van de samenwerking in de verschillende regio's

Kwaliteitsborging keurmerk

- Net gestart. 4 jaren cyclus: zelfevaluatie – bureaubezoek – zelfevaluatie – bestuursbezoek (audit).

Vereniging Bètavak NLT

Vereniging van en voor aanbieders van een interdisciplinair bètavak met ak, bio, na, sk en wis. De 7 modulesteunpunten functioneren als autonome regio's.



- Bovenbouw havo (320 slu) en vwo (440 slu)
- Keuzevak voor natuurprofiel met SE-syllabus
- SE bestaat voor 75% uit gecertificeerde modules

Focus

De schoolexamensyllabus en de (oude) kwaliteitsmonitor van het ministerie worden op school gebruikt bij het inrichten van een interdisciplinaire vaksectie voor het vak NLT. De 7 modulesteunpunten staan in nauwe verbinding met de universiteiten, hogescholen en het bedrijfsleven. Voor scholen die actief bij deze steunpunten zijn betrokken, functioneren deze als professionele leergemeenschappen. Docenten die binnen deze PLG's modules ontwikkelen worden voor hun tijd gecompenseerd met contributiegelden. De meerderheid van scholen is echter alleen gebruiker van modules.

Context

Na 10 jaar is de verankering van het vak NLT in het onderwijs met financiële steun van OC&W, voltooid. Daarom is in 2016 de vereniging NLT opgericht. Momenteel is de vereniging van scholen dan ook verantwoordelijk voor de ontwikkeling en kwaliteitsbewaking van (nieuwe) modules, en het keuzevak zelf. NLT is nu als profielschool aangesloten bij het Profielenberaad omdat ze willen starten met een visitatiesysteem, om ook de kwaliteit op school te kunnen borgen.

Typerende keuzes in kwaliteitssystematiek NLT

De kwaliteitsborging van het **lesmateriaal** en de kwalitatief hoogstaande **professionaliseringsmogelijkheden** is wat deze kwaliteitsystematiek van de andere onderscheidt.

Binnen de ontwikkelprotocollen worden convenanten gesloten waarin de rollen van alle betrokkenen staan beschreven, en bij de ontwikkeling van modules zijn alle vakken vertegenwoordigd. Nadeel is dat lang niet iedereen bij de modulesteunpunten is betrokken en dat het proces vrij stroperig verloopt (2 tot 5 jaar).

Kwaliteitsborging curriculum

- Centrale verantwoordelijkheid kwaliteit modules (onafhankelijke modulecommissie); decentraal beheer
- Publicatie handreikingen (*team teaching*, didactiek, etc.)
- Materiaalproductie vrijblijvend, maar gecompenseerd

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Geen inhoudelijke scholing; alleen vrijblijvende professionalisering tijdens jaarlijkse NLT-conferentie
- Thematische PLG's (doorlopende leerlijnen etc.) en module-ontwikkelgroepen, getrokken door universiteiten
- Autonome regio's hebben eigen website en output van PLG's wordt gepresenteerd op de NLT-conferentie

Kwaliteitsborging keurmerk

- Alleen kwaliteitsborging modules. Nog geen visitaties. Wel kader aanwezig voor startende scholen.
- Er zijn diverse richtlijnen (minimaal 3 verschillende vakdocenten in sectie), maar hier wordt niet op toegezien

Havisten Competent

35 scholen die samenwerken met de hogescholen en zich richten op de ontwikkeling van de noodzakelijke competenties van havoleerlingen voor succes in het hbo.



- Onderbouw en bovenbouw havo.
- Eigen invulling van HaCo-waarden bij LOB of mentorles
- *Webquests* en eigen lesmateriaal

Focus

HaCo heeft een database waar, naast de eigen *webquests* ook lesmateriaal van andere scholen te vinden is. Van de excellent bevonden scholen wordt verwacht dat zij hier deelbaar materiaal voor ontwikkelen, maar de focus ligt vooral op het keurmerk. Elk jaar worden er ambassadeurs aangewezen en tot visiteur opgeleid om scholen als *critical friend* te bezoeken. Dit kunnen leraren zijn, maar meestal betreffen het team- of afdelingsleiders. Na de audit in jaar vier van de cyclus, kan de externe voorzitter scholen excellent bevinden.

Context

De profielschool is begonnen als excellentieprogramma voor havoscholen dat wordt gebruikt om richting te geven aan onderwijsvernieuwingen rondom LOB en het ontwikkelen van (havo)competenties. Toen in 2014 bleek dat het keurmerk in sterkte afnam, is gekozen voor een kwaliteitscyclus waarbij havoscholen elkaar ondersteunen in hun ontwikkeling aan de hand van vaste criteria. Door vaker *good practices* uit te wisselen in de regio's en nauwe contacten met de hbo-scholen te onderhouden wil de profielschool verder toegroeien naar een 'bruisend leernetwerk'. De (verouderde) *webquests* spelen hierin een minder belangrijke rol dan voorheen.

Typerende keuzes in kwaliteitsystematiek HaCo

De kwaliteitsborging van het **keurmerk** door een uitvoerige excellentiecyclus is wat deze kwaliteitsystematiek van de andere onderscheidt.

De profielschool weet scholen met het ambassadeurschap goed mede-eigenaar te maken van het gedachtegoed en door het bestuursbezoek, de visitaties en de audit blijft het continu onder de aandacht van de schoolleiding en is continuïteit beter gegarandeerd.

Kwaliteitsborging curriculum

- Geen centrale kwaliteitstoets nieuw lesmateriaal
- Productie van deelbaar materiaal als *good practice* wordt verwacht, zeker van excellente scholen
- Eigen keuze hoe het op de lessentabel komt te staan

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Scholing om te leren visiteren en scholingen voor afdelingsleiders om het havoteam te trekken
- Sommige regio's hebben erg intensieve samenwerking met hbo, andere minder.
- Ambassadeurs zien toe op agenda van regiobijeenkomsten

Kwaliteitsborging keurmerk

- Ambassadeurschap en excellentieniveaus
- 4 jaren cyclus: *Critical friend* – bestuursbezoek – *critical friend* – formele audit. Gebruik van indicatoren; niet dogmatisch
- Bestuursbezoek met doorstroomcijfers van DUO
- Externe voorzitter voor toekennen predicaat excellent

Bèta Challenge Program

24 scholen waarvan 12 een pilot doet met Techniek & Toepassing als SE-vaardigheidsvak voor

Loopbaanoriëntatie en -ontwikkeling voor de technische beroepspraktijk.



- Bovenbouw VMBO GL TL
- SE-examenvak T&T (pilot fase) +/- 280 sl
- Levensechte opdrachten met bedrijfsleven

Focus

De levensechte opdrachten worden in samenwerking met het bedrijfsleven vormgegeven door de vakonafhankelijke docententeams op school. Elk team is zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit, en uitwisselen van materiaal is facultatief. Bèta Challenge is voornamelijk ook een didactisch concept om leerlingen eigenaarschap te laten ervaren. Leerlingen werken projectmatig in groepen en beginnen de dag met *eduscram*. Examenprogramma van T&T wordt ontwikkeld voor leerjaar 3-4, maar scholen kunnen ook al eerder beginnen.

Context

De profielschool is ontstaan vanuit het netwerk van partners uit het onderwijs, de overheid en het bedrijfsleven dat meer kundige onderhoudsvakmensen wil afleveren. Het praktijkvak positioneert zich als technasium voor de mavo, zonder keurslijf. Het Bèta Challenge program wordt als concept verder doorontwikkeld met hulp van een organisatieadviesbureau en is ook druk met het vormen van een afwijkende schoolexamensyllabus gericht op vaardigheidsonderwijs.

Typerende keuzes in kwaliteitsystematiek BCP

De kwaliteitsborging van het **keurmerk** door het actief betrekken van het **consortium** is wat deze kwaliteitsystematiek van de andere onderscheidt.

Door consortiumbijeenkomsten (met de technische beroepspraktijk) te houden is de profielschool goed verankerd in sector en heeft het een sterk merk ontwikkeld waardoor de (financiële) continuïteit beter is gewaarborgd. Er wordt effectief gebruik gemaakt van het netwerk van partners waardoor ook de docententeams in verbinding staan met de buitenwereld en de beroepspraktijk.

Kwaliteitsborging curriculum

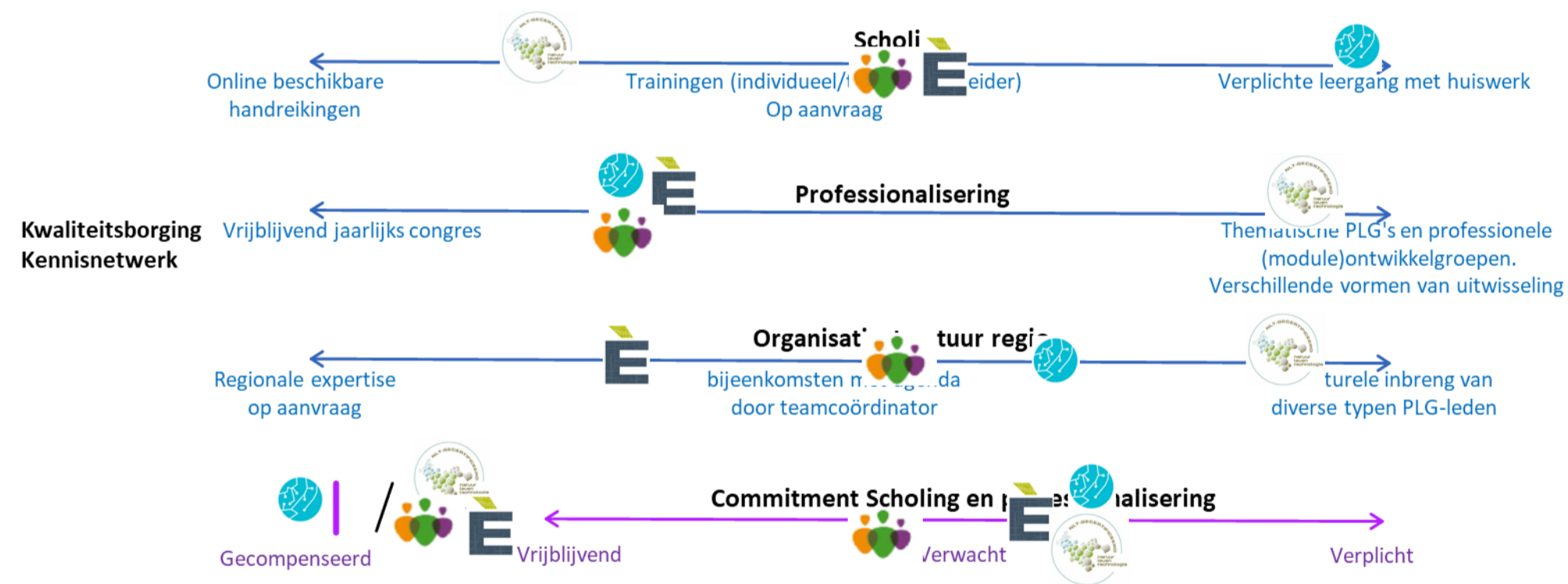
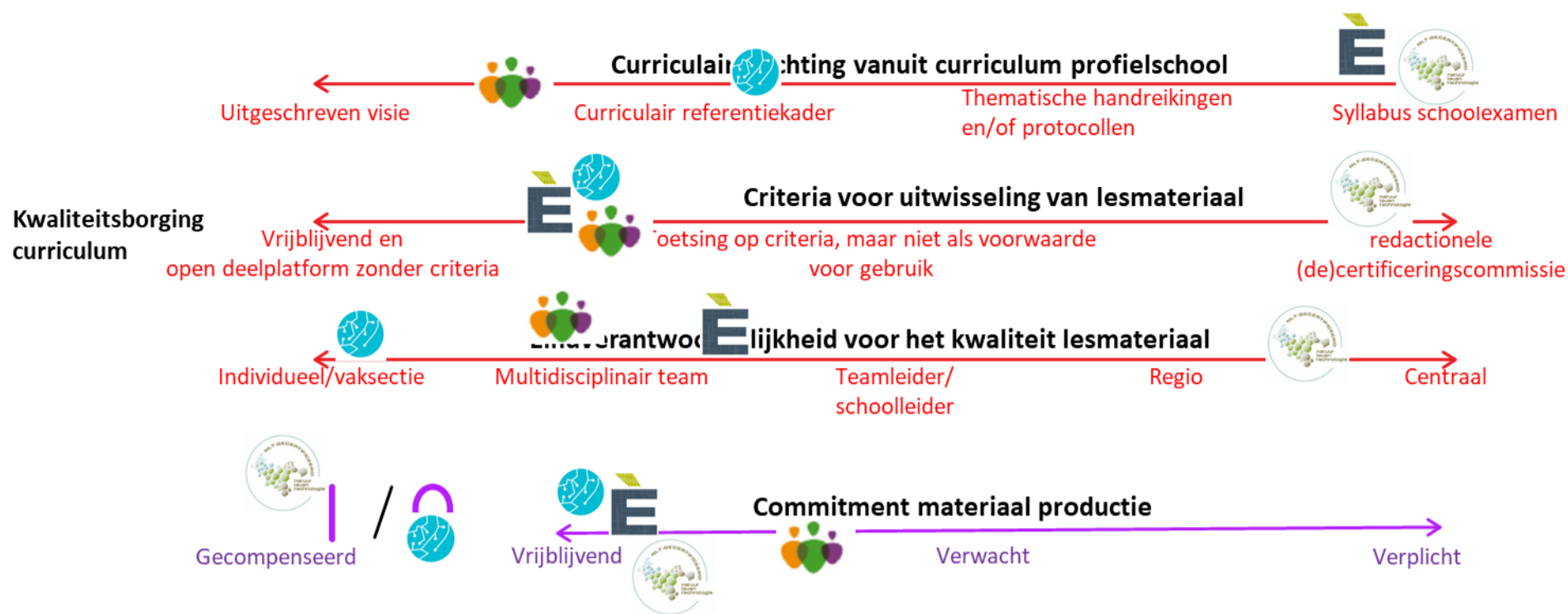
- Lerarenteam verantwoordelijk voor schrijven van opdrachten
- SE-Syllabus geeft richting
- Materiaalproductie verplicht, delen niet

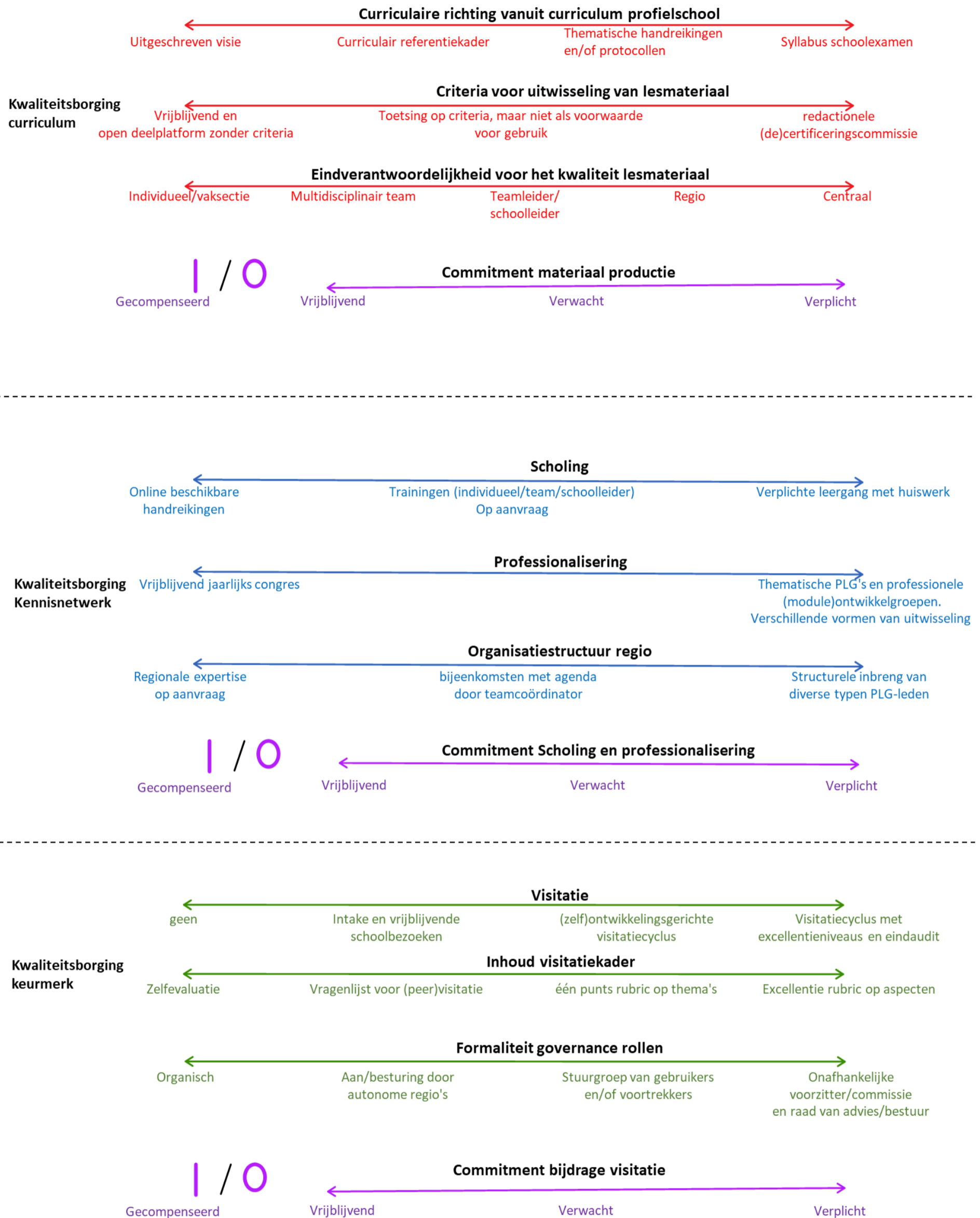
Kwaliteitsborging kennisnetwerk

- Scholing op benodigde docentrollen, het schrijven van opdrachten en het aangaan van samenwerking met mbo (individueel en teamniveau)
- Werkgroepen voor 'thema's die spelen', maar afspraken voor bijeenkomsten komen lastig van de grond (online beter)

Kwaliteitsborging keurmerk

- 4 jaren cyclus: Implementatieplan – licentiegesprekken – collegiale gesprekken – bureaubezoek (ontwikkelingsgericht)
- Schoolexamen + sterk consortium/netwerk met MBO, sectororganisaties en het bedrijfsleven







5. Presentatie en lesplan focusgroepen



**GEO
FUTURE
SCHOLEN**
EEN INITIATIEF VAN HET

Focusgroepen
18, 19 en 21 juni

Nieuwe werkwijze voor kwaliteitsborging en
ondersteuning van
Geo Future Schools

Programma

Introductie (toestemmingsverklaring)

Inventarisering behoeften (buiten denkkader)

Toelichting en opdracht met denkkader over
kwaliteitsystematieken

Pauze

Toelichting kwaliteitsystematieken WON, NLT,
HaCo en BCP

Discussie

Pauze

Invullen schuifvignetten voor GFS

Slot

Focusgroe...
18-19-21...

dinsdag

Benodigdheden

- Stiften, post-its, uitgeknipte logo's GFS
- Klaarleggen**
- Informed Consent
- Boekje GFS + criteria voor modules
- Vragenlijst jaarverslag (in tiny url)
- Werkblad 1: richting ruimte ruggensteun
- Werkblad 2: Casusbeschrijvingen van WON, BCP, NLT en HaCo (A5)
- Werkblad 3a en b : schuifvignetten

Werkblad 1
richting,...Werkblad 2
vignetten...Werkblad 3a
keuzes...Werkblad 3
logo's gfsWerkblad 3b
lege...**Benodigde voorkennis**

- Boekje GFS
- Rubric voor feedback en certificering

Doel:

Identificeren voorkeuren in werkwijze voor kwaliteitszorg ondersteuning (in regio's) en gezamenlijke beelden vormen in prioritering van aspecten

Tijdsplanning:

Lesdeel:	Tijdsduur:	Activiteit docenten:
Inloop	-15:10	Evt. Invullen jaarverslag google forms
introductie	-15:20	Voorstelronde + Informed consent tekenen
	-15:25	Inventarisering behoeften buiten kader om
Focusgroep deel 1 t/m werkblad 1	-15:50	Aandachtig lezen kader richting, ruimte, ruggensteun (5 minuten) Post-its maken met ontwikkelingsrichting GFS
pauze	-16:00	koffie
Toelichten vignetten	-16:10	Luisteren naar toelichting met werkblad 2 voor de neus. Aandachtig lezen vignetten (10 minuten).
Toelichten kwaliteitssystematieken profielscholen achterkant werkblad 2, aan de hand van structuur werkblad 3a. Volgorde NLT, WON, HaCo, BCP	16:25	Luistern naar toelichtn kijken naar logo's op werkblad 3a.
Semi-gestuurde groepsdiscussie over kwaliteitsystematiek GFS (eerst kennisnetwerk, daarna curriculum en keurmerk)	-17:00	Werkblad 3a als samenvatting van vignetten. Hoe kan een invulling van werkwijze voor ondersteuning en kwaliteitszorg in regio's eruit zien?
pauze	-17:15	broodjes
Vignet GFS invullen met werkvorm denken delen uitwisselen	-17:35	Invullen werkblad 3. Denken (foto) delen (in groepjes) uitwisselen (gezamenlijke prioriteiten)
Wrap-up	-17:45	slot
slot	-17:55	

Intro:

Welkom eerste bijeenkomst om samen na te denken over een volgende stap die we willen zetten met de Geo Future School. (een volgende stap)

- Toelichten huidig plan met lerarenopleidingen in regio's.

- o hopeloze achterstanden met ondersteuning en certificering. Vakdidactici gevraagd om een rol te spelen en daar tijd voor te krijgen. Eind augustus komt tme met lerarenopleider bijelkaar.
- o Deze bijeenkomsten helpen mee nadenken over hoe we dat precies gaan doen in die regio's. we hebben die lerarenopleiding benaderd, maar het ligt nog helemaal niet vast hoe we gaan werken. Bijeenkomsten leveren prioriteiten op waar we het eerste mee aan de slag gaan.
- GFS in het veld van profielscholen --> bijzonder dat docent gestuurd
- Twee petten
- Voorstelronde
- Toelichten programma (samen kader bouwen)
- Toelichten onderzoek (Drie focusgroepen gepland)
 - o Doel deze fase:
- Informed consent
- **Werkvorm 1. richting ruimte ruggensteun:** wat is een kwaliteitsystematiek vanuit ene profielschool gezien
- **Werkvorm 2: toelichten thema's om het gesprek over te voeren**
Balans bewaren door op verschillende niveau's in het systeem (micro, meso, macro) keuzes te maken. Keuzes op drie thema's om te kunnen functioneren als
Zowel kennisnetwerk al kwaliteitsformule en zo een keurmerk te zijn.

Drie thema's die overeenkomen met kader:

Kwaliteitsboring curriculum: gaat over kwaliteit modules, het curriculum, de inhoud (handreikingen, maar ook eindtermen)
Kennisnetwerk: scholing en professionalisering in regio's, hoe samenwerken en leren. (hoe werk je samen met partners buiten de school, lerarenopleiders en andere experts?)
Keurmerk: visteren van scholen, bij elkaar op bezoek gaan. Eisen waar wij voor staan als GFS)

Verdiepen in vignetten/ toelichten van vignetten met werkblad 3a erbij.

Plan
focusgroep...

Audio-opname is gestart om: 15:01 maandag 18 juni 2018

Inventarisering behoeften buiten kader om

- ...
- ...
- ...



Toelichting onderzoeksplan

- Onderzoek naar werkwijzen voor kwaliteitsborging en ondersteuning
 - GFS als profielschool
- Richting ruimte ruggensteun. Ondersteuning op alle niveaus. Een typologie voor profielscholen



Werkblad 1: Richting, Ruimte, Ruggensteun

- Profielschool als kwaliteitsformule
- Profielschool als kennisnetwerk
- Profielschool als keurmerk voor kwaliteit en professionalisering



Denken, delen, uitwisselen (met post-its)

1. Waar zouden jullie de GFS in dit figuur op dit moment plaatsen?
2. Wat zou een gewenste richting zijn voor de ontwikkeling van de GFS, en waarom?



Toelichting vignetten (werkblad 2)

- Werkwijze komt voort uit/ is te begrijpen uit de context en de focus van een profielschool
- Gemaakte keuzes in kwaliteitssystematieken onderverdeeld in:
 - Kwaliteitsborging curriculum
 - Kwaliteitsborging kennisnetwerk
 - Kwaliteitsborging keurmerk



Werkwijze voor ondersteuning en kwaliteitszorg in regio's

- Ondersteuning (kennisnetwerk)
 - Scholing, professionalisering, structuur regio
- Kwaliteitszorg (kwaliteitsformule)
 - Curriculum (format voor, en productie van lesmateriaal)
 - Keurmerk (visitatie en bestuur)



Werkwijze voor ondersteuning en kwaliteitszorg in regio's

1. Waar moet scholing en/of professionalisering over gaan?
2. Hoe moet samenwerking in regio's eruit zien?
3. Hoe moet certificering van modules eruit zien?
4. Hoe zorgen we voor een gevuld curriculum/doorlopende leerlijn?
5. Welke vorm en inhoud moet een kwaliteitskader hebben?
6. Hoe moet het bestuur van de Geo Future School eruit zien?



Eigen vignet maken voor de GFS (werkblad 3)

- Denken (individueel + foto)
- Delen (consistent en coherent?)
- Uitwisselen (gezamenlijke beelden? Prioriteit en haalbaarheid?)



Slot

- Zijn alle aspecten aspecten aan bod gekomen?
- Aanvullingen?
- Vooruitblik



6. Analyse focusgroepen

Kwaliteitsborging curriculum

Hoe moet certificering van modules eruitzien?

Met ruggenspraak SLO en ook evalueren na uitvoer + aanpassen (BCP)
(Digitale) oproepen in regio's voor nieuwe modules.
Officiële certificering van belang.
Lid van te veel clubjes waar geen schifting plaatsvindt
Criteria goede stap, niet doorschieten zoals bij NLT - te doorvlochten weg van de praktijk
Certificering moet redelijk snel
Online rating systeem/ mogelijkheid om ervaringen met modules en feedback te delen.
Bij omschrijven hercertificering niet nodig maar wel metadata bij wat ermee is gebeerd

Hoe zorgen we voor een gevuld curriculum/doorlopende leerlijn?

Gemeenschappelijk kader waar je iets mee afsluit (presentaties of challenges)
SE te beperkend. GFS eigen op zelf op eigen manier.
Gekoppeld aan PWS/meesterproef. Progressie in vaardigheden
Theorie anders dan praktijk, daardoor meerwaarde lastig te duiden. Het is een van de profielen --> niet dichttimmeren
Net als bij WON event voor beste presentaties
Onderscheid producenten/ consumenten. Ontwikkelen belangrijk ook voor schoolontwikkeling, maar ook consumenten omdat dat niet 'lukt' op elke school.
Een paar ontwikkeluren afdwingen.
Compenseren niet realistisch, zelf ontwikkelen eigen aan GFS
Ook nieuwe scholen ontwikkelen kundigheid aantonen
Voor vullen compensatie uiteindelijk nodig. Bereidwilligheid beperkt
Opties geven: Partner en thematiek aanbieden om nieuwe module te schrijven. Indien gecompenseerd kun je het verplichten.

Kwaliteitsborging keurmerk

Welke vorm en inhoud moet een kwaliteitskader hebben?

Inhoud:
borgen lange termijn, maar door afdwingen ontwikkeluren, of moeten betrekken schoolleiding gaan sommige scholen haken af. KEUZE!
Wegbewegen uit de vrijblijvende brainstormfase, nu concreet!
Rekening houden met de verschillen in verander capaciteit (met behoud van identiteit, maar nu is e fase om te gaan bouwen en scholen bij elkaar te brengen
Gebrek aan richting, Je moet de school afdwingen ontwikkeltijd te geven. Waarom leraar aan de bedelstaf)
Uren afdwingen voor ondersteuning
Eigen invulling mogelijk met argumentatie en overleg. 'Bomen met de organisatie'
Nuttig voor agendering. Ergend kracht bijzetten
Feedback van leerlingen organiseren

Vorm:
Peervisitatie van belang om netwerk te worden. Kan ook eerst binnen regiobijeenkomst. Kritische meedenken en laten inspireren. Uiteindelijk juist eruiten en samenwerken binnen regio.
Als critical friends visitatie, maar ook met schoolleider erbij.
Audit van onafhankelijke voorzitter (rol KNAG, moet hierin meegroeien!)
Commitment van visitatie van elkaar, zou vanzelfsprekend moeten zijn.
Auditscholen niet onder de indruk wanneer keurmerk kwijt raakt, maar is wel het begin
Minimale criteria gewenst. Keurmerk moet wat voorstellen
Niet te veel. Iedereen interpreteerd zaken anders

Hoe moet het bestuur van de Geo Future School eruitzien?

Stuurgroep van voortrekkers aanstellen. Sneller stappen maken.
Verschillende beelden over rol KNAG. Te veel ak? Of goed voor het imago ak?
Spagaat GFS ter promotie AK of toekomststudie.
Blijk ak goed definiëren dat er geen vakdeformatie plaatsvindt door gfs.
Voorzitterschap etc. te ver weg eerst stappen maken (niet lullen maar poetsen)
GFS ook politiek ingebed met raad van advies.
Raad van toezicht met future planet studies
Een voorzitter die meer maatschappelijke instellingen kan verbinden aan GFS. Moet er voor zorgen dan het geen ak dingetje blijft, maar dat het verbreedt.

Kwaliteitsborging kennisnetwerk

Waar moet scholing en/of professionalisering over gaan?

Docent
Bij schrijven module

Team
Andere vakken betrekken/ gezamenlijke beelden vormen.

School
GFS sectie opzetten (hoe meer dan ak)+ agenderen op school. Hoe maak je het profiel onmisbaar. Tip: laat schoolleiding meeschrijven.
Binnen de school uitbouwen
Opnieuw leven inblazen
Draaiboeken voor coördinatie op school
Handrijking met afvinklijst voor invoering gfs op school

Regio
Progressie profolio
Gezamenlijke partners centraal. Marktfunctie meet/greet --> samen modules maken
Concreet toepasbare scholing
Je moet er echt iets aan hebben, gericht
Meetups noord-oost-zuid-west tussen regio's (zelf workshop maken)
Elkaar voorstellen via presentaties --> kritische vragen stellen?
Competitie zoals bij WON ook publicitair interessant
Uitwisselen best-practices
Ervaringen uitleiden wat ging goed en wat minder welke problemen

Nationaal
Workshop zoals ze nu zijn prima. Mag zelfs in college vorm. Scholing reeks moet bedoeld zijn een bepaalde richting in te ontwikkelen, maar welke moet je eerst helder hebben --> Taak van KNAG (bijv. hoe maak je een GFS-sectie incl. formaliteiten).
Inhoud van scholing in korte filmpjes gepresenteerd how-to's. verwachtingen managen
Actief betrekken schoolleiding. Bijeenkomsten rectoren.

Hoe moet samenwerking in regio's eruitzien?

Cratief bolwerk ontwikkelen centraal. Elkaar uitnodigen op school.
Docenten ontwikkelteams en interviews van scholen die kunnen helpen bij de ontwikkeling
Sparringsnetwerk met makelaarsfunctie voor partners/oprichtgevers
Opdrachtgevers kunnen financieel bijdragen aan regio.
Financiële injectie moet geen invloed hebben op modules.
Verschillend PLG partners: een interessante mix maken
Puur functionele structuur, voor concrete vragen uit de praktijk. Werkmiddagegen. Inhoud thematiek ondersteunend aan, en direct toepasbaar op praktijk
Agenda en beetje sturing wel nodig
Regiotrekker wel nodig voor continuïteit, kan op tourbeurt, docenten kunnen zelf makelaarsfunctie vormen.
Kleine rol voor lerarenopleiders, kritisch over oprechte intenties
Lerarenopleiders zijn niet de oplossing, misschien wel probleem
Expertise op aanvraag bij lerarenopleiders, maar tijdens bijeenkomsten ideeën inbreng verwacht
Studenten lerarenopleiding inzetten als stagiair/ stageopdracht om modules te ontwikkelen.
Ook inhoudelijke opleidingen zoals Future Planet studies koppelen
Hoe omgaan met eerdere samenwerkingen HAN (en RUG) nabijheidsprobleem. Aansluiten bij groepen die er al zijn
Contacten tussen GFSs verbeteren
Altijd differenzieren op niveau. Zelf een status aan jezelf toekennen

