

Masterscriptie

Veredelde bezigheidstherapie?!

Een kwalitatief onderzoek naar de
perspectieven op innovatief onderwijs





Universiteit Utrecht

Veredelde bezigheidstherapie?!

Masterscriptie

Naam: Antien Haagsman
Studentnummer: 5516943
Masterprogramma: Organisaties, Verandering en Management
Opleidingsinstituut: Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO)

Universiteit Utrecht

Begeleider: Dr. Patricia Wijntuin
Tweede lezer: Dr. Noortje van Amsterdam

13 februari 2022

De belangrijkste fase, ook van het schrijven van een Masterthesis, is het nadenken over hoe en wat. Zorg er inderdaad voor dat het breed begint. Op een bepaald ogenblik gaat dat vanzelf convergeren, maar als je te snel begint met 'dit is mijn focus', dan kan het misschien ook wat worden, maar zeker met zo'n onderwerp als de innovatie in het onderwijs, loop je het risico dat je dingen mist. Je moet een aantal extremen gezien en gehoord hebben om een beetje te weten wat er speelt en wat er allemaal kan spelen. – Onderwijskenner Jochem

Voorwoord

Voor u ligt mijn Masterscriptie ‘Veredelde bezigheidstherapie?!’ Op de voorkant ziet u een afbeelding van het ‘object’ dat ik maakte voor het vak Veranderen en Verbeelden. Ik was toen net begonnen aan mijn afstudeeronderzoek en maakte voor het eerst kennis met het hoofdonderwerp van mijn scriptie: innovatief onderwijs. Ik werd overvallen door de vele perspectieven en ideeën over dit onderwerp, wat mij geïnspireerd heeft tot het maken van dit object. Het was ooit een canvas, een rechthoek met een frontaal vlak. In de huidige vorm kun je het van verschillende kanten bekijken, je kan het oppakken en anders neerzetten, waardoor nog meer vlakken zichtbaar worden. Zo kijk ik ook naar innovatief onderwijs. Mijn afstudeeronderzoek gaf mij de gelegenheid om innovatief onderwijs ‘op te pakken’ en verschillende kanten ervan te leren kennen.

Dit onderzoek was een zoektocht. Een zoektocht waarin ik mij heb laten leiden door mijn eigen nieuwsgierigheid. Zonder opdrachtgever, maar vanuit eigen initiatief stelde ik vragen en zocht ik naar antwoorden. Soms vond ik antwoorden, maar tegelijkertijd namen de vragen ook toe. “Waar ben ik aan begonnen?” Een vraag die ontelbaar vaak door mijn hoofd is gegaan. Het antwoord ligt voor u en daar is een heel leerzaam en inspirerend proces aan vooraf gegaan. Ik heb mij volledig in het scriptieproces gegooid, op een manier die voor mij en mijn ontwikkeling betekenisvol is. Dit betekent dat ik mijn interesses gevolgd heb, grote vragen gesteld heb en mij heb ondergedompeld in het innovatieve onderwijs. Het proces was niet zo leuk en leerzaam geweest zonder de mensen, die erbij betrokken zijn geweest. Daarom wil ik dit voorwoord gebruiken om een aantal mensen bedanken.

Onderwijskenners, allereerst bedankt voor jullie openheid in onze gesprekken. Met name in deze coronatijd vraagt het onderwijs ontzettend veel van jullie en ik ben daarom extra dankbaar voor de tijd die voor mij is vrijgemaakt. Zonder jullie was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Jullie hebben mij geïnspireerd en geven mij energie om hierna verder te gaan in het onderwijs. Hopelijk tot ziens!

Patricia, ontzettend bedankt voor je fijne begeleiding gedurende het onderzoek. Je ontspanning en positiviteit gaven mij vertrouwen om mijn eigen pad te blijven bewandelen. Ik ben ervan overtuigd dat ik daarom nu een scriptie kan inleveren waar ik persoonlijk helemaal achter sta. Ook wil ik je bedanken voor de rijke feedback, die je altijd gegeven hebt. Je liet mij zien dat er veel meer mogelijkheden zijn in het doen en verwerken van onderzoek dan ik voorheen dacht. Dit heeft mij geholpen om het onderzoek naar een hoger niveau te brengen.

Kitti, ook jou wil ik bedanken. Wij hebben elkaar helemaal gevonden tijdens dit onderzoeksproces. Onze vele schrijfsessies brachten plezier en inspiratie. Jij was mijn klankbord en sparringpartner. Bovenal ben ik een goede vriendin rijker. We did it girl!

Mam, dank dat je al mijn stukken meermaals hebt doorlezen en voorzien hebt van feedback. Ik ben jou, Pap, Tijmen, Meike, Jikke en mijn lieve vrienden zo ontzettend dankbaar voor de steun en het vertrouwen wat jullie mij altijd geven. Jullie gaven mij de rust en de kracht om dit onderzoeksproces volledig aan te gaan. Het is onwerkelijk dat mijn Masteropleiding en afstudeeronderzoek nu zijn afgerond, ik ben super trots.

Ik wens u veel leesplezier!

Antien Haagsman

Utrecht, 13 februari 2022

Samenvatting

Dit is een kwalitatief interpretatief onderzoek naar innovatief onderwijs. Het onderzoek had als doel om de wetenschappelijke kennis over innovatief onderzoek uit te breiden. Dit is relevant voor ouders die een schoolkeuze moeten maken voor hun kind en voor schoolorganisaties die (willen) innoveren. Om uitgebreid kennis te vergaren over innovatief onderwijs, is aan de ene kant onderzoek gedaan naar het discours in de nieuwsmedia. Dit is een breed toegankelijke kennisbron en bepaalt grotendeels hoe de maatschappij tegen innovatief onderwijs aankijkt. Aan de andere kant is inzicht verkregen door te leren van ideeën van onderwijsskenners, die vanuit hun professionele achtergrond ervaringen hebben opgedaan met betrekking tot innovatief onderwijs. Vervolgens werd bestudeerd in hoeverre de kennis van onderwijsskenners terugkomt in het nieuwsmediadiscours. Het onderzoek geeft daarom antwoord op de vraag: *Hoe zijn de ideeën van onderwijsskenners over innovatief onderwijs terug te zien in de discourses in de Nederlandse nieuwsmedia?* Om antwoord te vinden op de onderzoeksvraag werd een discoursanalyse gedaan en zijn interviews afgenomen met onderwijsskenners.

De nieuwsartikelen over innovatief onderwijs in de vier grootste Nederlandse kranten werden geanalyseerd, om vervolgens de bestaande discourses vast te stellen. Er zijn drie discourses gevonden, namelijk het vooruitstrevende, cynische en constructieve discours. De eerste twee discourses geven de perspectieven weer van respectievelijk de voor- en tegenstanders van innovatief onderwijs. Het constructieve discours is meer genuanceerd en actoren binnen dit discours zijn niet uitgesproken voor of tegen innovatief onderwijs, maar pleiten voor een constructief gesprek.

De ongestructureerde interviews met onderwijsskenners waren erop gericht om inzicht te verkrijgen in hun definitie van innovatief onderwijs. Hun antwoorden bevatten ideeën over de aanleiding, definitie en gevolgen van innovatief onderwijs. De onderwijsskenners hebben diverse achtergronden in het onderwijs en dit betekent dat ze ook verschillende perspectieven hebben op onderwijsinnovatie. Tegelijkertijd tonen bijna alle onderwijsskenners begrip voor alternatieve perspectieven en onderbouwen ze hun eigen ideeën vanuit hun specifieke achtergrond.

In de nieuwsmedia en interviews met onderwijsskenners komen veel onderwerpen (zoals kansengelijkheid en onderwijskwaliteit) voorbij, die gerelateerd kunnen worden aan innovatief onderwijs. De wijze waarop deze onderwerpen in de nieuwsmedia en door onderwijsskenners gerelateerd worden aan innovatief onderwijs, kan echter verschillen. Dit onderzoek laat zien dat de ideeën van onderwijsskenners meer diepgang en nuance hebben dan het discours in de nieuwsmedia. Daarmee zijn de ideeën van onderwijsskenners voornamelijk terug te zien in het constructieve discours over innovatief onderwijs in de Nederlandse nieuwsmedia.

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen en beschrijft mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Zo maakte de complexiteit van innovatief onderwijs het moeilijk om diepgang te krijgen. Vervolgonderzoek zou daarom kunnen gaan over specifieke innovaties en contexten. Dit onderzoek vormt daarbij een goede basis, omdat het inzicht geeft in de verschillende invalshoeken op innovatief onderwijs en de gerelateerde onderwerpen. Ook kan diepgang bereikt worden door de selectiecriteria van onderwijsskenners verder aan te scherpen. Daarnaast vertoont dit onderzoek ook tekortkomingen omdat het onduidelijk is wat precies de betekenis is van de gevonden discourses voor de maatschappij. Vervolgonderzoek zou de effecten voor een specifiek discours kunnen onderzoeken. Ten slotte heeft de coronacrisis voor beperkingen gezorgd tijdens het onderzoeksproces. Het zou daarom interessant zijn om dit onderzoek of een vorm van dit onderzoek te herhalen in een tijd, waarin geen beperkingen worden opgelegd als gevolg van de coronacrisis.

Inhoud

Voorwoord	3
Samenvatting	4
1. Inleiding.....	8
1.1. Aanleiding	8
1.2. Probleemstelling.....	9
1.3. Doel- en vraagstelling	10
1.4. Maatschappelijke relevantie	11
1.5. Wetenschappelijke relevantie.....	11
1.6. Leeswijzer scriptie.....	12
2. Theoretisch Kader	13
2.1. Innovatie in de publieke sector.....	13
2.2. Initiatie van onderwijsinnovatie	15
2.2.1. Heldere doelen.....	15
2.2.2. Betrokkenheid	16
2.3. Implementatie van onderwijsinnovatie.....	17
2.3.1. Anders organiseren.....	17
2.3.2. Teamorganisatie	17
2.4. Institutionalisering van onderwijsinnovatie.....	18
2.5. Discours en discoursanalyse.....	20
2.5.1. Fairclough.....	20
2.5.2. Nieuwsdiscours	21
2.6. Samenvatting.....	22
3. Methode.....	24
3.1. Onderzoeksbenadering	24
3.2. Methoden van dataverzameling.....	25
3.2.1. Discoursanalyse.....	25
3.2.2. Interviews	26
3.3. Selectie van databronnen.....	27
3.3.1. Selectiecriteria nieuwsartikelen.....	27
3.3.2. Selectiecriteria onderwijsskenners	27
3.4. Methoden van data-analyse	28
3.4.1. Discoursanalyse.....	28
3.4.2. Interviews	31

3.5.	Rol van de onderzoeker	31
3.6.	Kwaliteitscriteria	32
3.6.2.	Credibility	32
3.6.3.	Transferability	32
3.6.4.	Dependability	33
3.6.5.	Confirmability	33
4.	Het discours over innovatief onderwijs	34
4.1.	Het vooruitstrevende discours	34
4.1.1.	Een passende onderwijsomgeving	34
4.1.2.	Kindgericht onderwijs	35
4.2.	Het cynische discours	36
4.2.1.	Ironische afbeeldingen en benamingen	36
4.2.2.	Dalende onderwijskwaliteit	38
4.2.3.	Kansenongelijkheid	39
4.2.4.	Misleidende jargon	40
4.3.	Het constructieve discours	41
4.3.1.	Evaluatie en kennisdeling	42
4.3.2.	Tijd- en contextafhankelijk	43
4.3.3.	Confrontatie van alternatieve representaties	44
5.	De onderwijsskenners over innovatief onderwijs	46
5.1.	Wat is innovatief onderwijs?	46
5.1.1.	Geen heldere definitie	46
5.1.2.	Continue verandering	47
5.1.3.	Het kind centraal	48
5.2.	Waarom innovatief onderwijs?	49
5.2.1.	Concurrerende ideeën over onderwijskwaliteit	50
5.2.2.	Veranderende maatschappij	51
5.2.3.	Concurrentievoordeel	51
5.3.	Waarvoor leidt innovatief onderwijs?	52
5.3.1.	Kansen(on)gelijkheid	52
5.3.2.	Veranderde rol professionals en onderwijsteam	53
5.3.3.	Behoeftes aan kennis(deling)	55
6.	Conclusie	57
6.1.	Drie discourses	57
6.2.	De ideeën van onderwijsskenners	58

6.3.	Verschillende perspectieven op innovatief onderwijs	59
7.	Discussie	60
7.1.	Bijdrage aan de wetenschap	60
7.2.	Bijdrage aan de maatschappij	60
7.3.	Beperkingen en mogelijkheden vervolgonderzoek	61
Literatuur.....	63
Bijlagen.....	71

1. Inleiding

1.1. Aanleiding

Ongeveer een jaar geleden leerde ik innovatief onderwijs kennen. Sindsdien heb ik het internet afgegruind om hier meer over te leren. Ook liet ik mij informeren over innovatief onderwijs door onderwijsskenners in webinars en podcasts. Uit deze bronnen kwam naar voren dat het vooral draait om de vernieuwing, ontwikkeling en verbetering van onderwijs door het gebruik van technologie en andere minder traditionele methoden. Zo vertelde innovatieve schoolleider Tijn Koenderink tijdens een lezing (2017) dat het innovatieve onderwijs kinderen een levenshouding aanleert die past bij de maatschappij van de toekomst. In mijn gesprek met hem (10 februari 2021) legde hij uit wat dit betekent. Zo verklaarde Koenderink dat zijn innovatieve school het traditionele leerstofjaarklassensysteem heeft losgelaten. In dit systeem zijn leerlingen verdeeld over klassen op basis van leeftijd. Aan elke klas is vervolgens weer leerstof gekoppeld, die getoetst wordt om te zien of leerlingen deze beheersen. Leerlingen worden op die manier met elkaar en de norm vergeleken. In het innovatieve onderwijs waar Koenderink het over heeft gebeurt dit niet. Hij vertelde dat kinderen van verschillende leeftijden en niveaus in dezelfde ruimtes leren, waarbij rekening gehouden wordt met de verschillende leertempo's. Elke leerling volgt zijn of haar eigen leerpad. Innovatieve scholen verzamelen leerresultaten vaak in een doorlopende lijn en het leerproces wordt continu aangepast aan de individuele ontwikkeling (Karels, 2020). Leerkrachten krijgen een coachende en begeleidende rol en worden dan ook '*coaches*' of '*begeleiders*' genoemd (De Jong, 2019d, Koenderink, 2021). Koenderink zegt een overschot aan sollicitanten te hebben voor de functie van begeleider. Daarmee suggereert hij dat zijn innovatieve school, in tegenstelling tot het onderwijssysteem in het algemeen, vrijwel geen last heeft van een lerarentekort. Kortom, het beeld dat ik in eerste instantie vormde van innovatief onderwijs was erg positief.

Door mijn enthousiasme over innovatief onderwijs vroeg ik mij af hoe ik dit onderwijs zelf zou hebben ervaren, aangezien ik op een traditionele school zat met een leerstofjaarklassensysteem. De prestatiedruk en faalangst die ik zelf soms ervaar, waren wellicht minder geweest als ik op een school had gezeten waar ik niet continu vergeleken werd met de norm en waar meer ruimte was voor mijn eigen interesses en talenten. In traditionelere vormen van onderwijs is de leerstof in plaats van het kind het uitgangspunt en het is daarom beperkt bewerkbaar om met de grote (niveau)verschillen van leerlingen om te gaan (Karels, 2020). Kinderen zijn misschien even oud, maar kunnen in hun ontwikkeling alsnog erg van elkaar verschillen (Janson, 2016). Innovatief onderwijs houdt meer rekening met de individuele behoeften van de leerling, waardoor het beter met de verschillen tussen leerlingen lijkt om te gaan.

Doordat er rekening gehouden wordt met de verschillende behoeften van leerlingen, was ik in de veronderstelling dat het innovatieve onderwijs de kansengelijkheid, die het Nederlandse onderwijssysteem kent (Denessen, 2017), kan tegengaan. Echter hoe meer ik mij verdiepte in het innovatieve onderwijs, hoe meer deze aanname onderuit werd gehaald. Zo leerde ik dat innovatieve scholen vooral in de smaak vallen bij hoogopgeleide ouders, waardoor kinderen uit zwakkere milieus minder op deze innovatieve scholen terecht komen. Dit draagt vervolgens bij aan de segregatie in de maatschappij, aangezien leerlingen van verschillende milieus elkaar steeds minder tegenkomen (Onderwijsinspectie, 2019). Daarnaast kwam in mijn vooronderzoek, waarbij ik in gesprek ging met twee managementleden van een innovatieve basisschool, naar voren dat er eigenlijk niet wordt stilgestaan bij kansengelijkheid (25 maart 2021). Tegelijkertijd kwam in het gesprek ook een soort machteloosheid bij de managementleden naar voren, want in hoeverre kun je als innovatieve school iets betekenen voor de kansen van een kind?

Ouders die willen het heel graag anders dan dat ze het zelf gehad hebben, maar zijn eigenlijk helemaal niet in staat om op die manier hun kinderen zelf te begeleiden en in de wereld te laten staan. Dus dan is de school niet degene die dat kantelpunt gaat maken.

Ik vond deze uitspraak van het management verrassend. Hoezo kan dat niet? Zou juist het onderwijs niet het kantelpunt moeten bieden? Overstijgt het (innovatieve) onderwijs dan niet de verschillen tussen leerlingen? De machteloosheid vond ik paradoxaal, aangezien het innovatieve onderwijs juist suggereert dat het ruimte heeft voor de individuele talenten van leerlingen en ook rekening houdt met de verschillende leerprocessen. Door het gesprek ontstonden er haarscheurtjes in het ideaalbeeld wat ik had van innovatief onderwijs en mijn nieuwsgierigheid naar dit type onderwijs groeide verder.

Ook in de samenleving klinken er tegenstrijdige geluiden over innovatief onderwijs. Zo zijn er vrijwel alleen negatieve berichten te lezen over de Steve Jobsscholen van Maurice de Hond. Op de Steve Jobsscholen krijgen kinderen gepersonaliseerd onderwijs met behulp van een iPad en leren ze op hun eigen tempo. Bij gepersonaliseerd onderwijs heeft de leerling inbreng in het eigen leerproces, waardoor het onderwijs meer kan worden afgestemd op de behoeften van het individu. De inzet van technologie biedt daarbij veel mogelijkheden (Molenaar et al., 2017; Van Loon et al., 2016). Het Parool schrijft echter dat de school tot de slechtste beoordeling (zeer zwak) van de schoolinspectie kwam (Van Gelder, 2017). Daar tegenover klinken weer positieve geluiden over het gepersonaliseerde leren van het Agora-onderwijs, dat zonder moeite nieuwe leerlingen en leerkrachten (of 'coaches') aantrekt (Terpstra, 2019). Er is dus geen eenduidig beeld over gepersonaliseerd leren in de Nederlandse nieuwsmedia. Enerzijds schijnt gepersonaliseerd leren op innovatieve scholen negatieve gevolgen te hebben voor de onderwijskwaliteit. Anderzijds wordt de suggestie gewekt dat deze vorm van leren juist positieve gevolgen heeft, omdat het leerlingen en leerkrachten aantrekt.

Wat in deze berichtgeving opvalt is dat er verschillende vertogen naast elkaar lijken te bestaan over innovatief onderwijs. Een vertoog is een geheel aan ideeën en concepten dat betekenis geeft aan een bepaald verschijnsel en wordt ook wel *discours* genoemd (Frerks & Klem, 2004, p. 561). Discourzen hebben gevolgen (Fairclough, 1995) en dat wordt duidelijk aan de hand van een voorbeeld betreffende het onderwijsconcept 'Iederwijs'. Het Iederwijs werd begin deze eeuw opgericht en was vernieuwend vanwege de grote zelfregie die leerlingen kregen over het eigen leerproces. In de maatschappij werd enthousiast op de school gereageerd, met name door de media-aandacht die het kreeg. Het discours was positief. Veel scholen namen het concept over en er was sprake van een landelijke onderwijsbeweging. Echter niet iedereen was enthousiast en sceptici en politici grepen hun kans om zich negatief uit te laten over Iederwijs via de media. Er ontstond een negatief discours waarin de Iederwijs-scholen werden neergezet als '*veredelde speeltuinen*', een stigma waar de scholen niet meer van afkwamen. Dit beïnvloedde bijvoorbeeld de schoolkeuze van ouders en kinderen, waardoor het leerlingaantal terugliep en veel scholen zich genoodzaakt voelde om de deuren te sluiten, de laatste deed dat in 2010 (Douma, 2018).

In dit voorbeeld is vooral de rol van de media opvallend met betrekking tot het discours. De discourzen in de media zijn van invloed geweest op het beeld in de samenleving, wat eerst bijdroeg aan het initiële succes en uiteindelijk aan het mislukken van Iederwijs. Het mediadiscours lijkt daarmee invloed te hebben op de betekenis van innovatief onderwijs in de maatschappij.

1.2. Probleemstelling

Doordat het Nederlandse onderwijssysteem veel vrijheid geeft om zelf invulling te geven aan de organisatie van onderwijs (Onderwijsinspectie, 2020), ontstaat een heel gevarieerd scholenaanbod. De laatste jaren zijn er steeds meer scholen die vanuit een nieuw concept en op een andere wijze onderwijs willen organiseren en aanbieden (Koelink, 2021; Onderwijsinspectie, 2019b). Nederland is daarmee

volgens de OECD één van de meest vooruitstrevende landen ter wereld op het gebied van innovatief onderwijs (Nische et al, 2014). Scholen met een innovatief onderwijsconcept worden door de Onderwijsinspectie (2019b) conceptscholen genoemd. De Onderwijsinspectie ziet een sterke stijging van het aantal conceptscholen in het primair onderwijs tussen 2000 en 2018. Hieronder vallen onder andere ‘traditionele’ innovatieve onderwijsconcepten, zoals Montessori, Dalton en Jenaplan, die intussen stevig zijn ingebed in het Nederlandse onderwijssysteem. Daarnaast verstaat de Onderwijsinspectie (2019b, p. 8) onder onderwijsconcepten “*ook andere vormen van variëteit en vernieuwing die het gehele onderwijs op een school beïnvloeden*”. Hierbij is niet duidelijk hoe vernieuwing is uitgewerkt en wat dit betekent voor het onderwijs. De definitie van de Onderwijsinspectie blijft daardoor vrij diffuus.

Ondanks de onheldere definitie van innovatief onderwijs laat mijn vooronderzoek zien dat er via verschillende informatiekanalen veel over gesproken wordt. Onderzoek laat zien dat de nieuwsmedia een bron zijn voor ouders om zich te informeren over onderwijs (Koning & Van der Wiel, 2013). Volgens Smith (2005) breiden nieuwsmedia de kennis van het publiek verder uit door informatie te delen die verder gaat dan de directe levenservaring. Dit betekent dat de media de samenleving van informatie kan voorzien over innovatief onderwijs door mensen met kennis hierover, laat ik ze onderwijskenners noemen, aan het woord te laten. De nieuwsmedia hebben echter de macht om als gatekeepers te bepalen of mensen wel of niet in aanraking komen met bepaalde gebeurtenissen en representaties. Daarnaast zijn ze zeer selectief in de wijze waarop ze de werkelijkheid presenteren. De media bieden geen weerspiegeling van de wereld, maar selectieve, gefabriceerde representaties ervan (Hodkinson, 2017, p. 5). Dit zou bijvoorbeeld kunnen betekenen dat de ideeën van onderwijskenners over innovatief onderwijs niet of onvolledig terug te zien zijn in de nieuwsmedia.

Nieuwsberichten dragen bij aan het discours over innovatief onderwijs (zie voorbeeld van Iederwijs). De deelnemers van het discours (actoren die teksten produceren of uitspraken doen) proberen anderen te overtuigen van een bepaalde werkelijkheid. Het discours heeft effect, omdat het bepaalt hoe we bepaalde dingen waarnemen en welke betekenis we ergens aan verbinden (Fairclough, 1995). Daarmee heeft discours invloed op de ideeën en opvattingen in de samenleving (Stinesen, Hartog, & Klarenbeek, 2014). Het voorbeeld van Iederwijs laat bijvoorbeeld zien dat het discours effect kan hebben op de beeldvorming in de maatschappij en het succes van onderwijsinnovatie. Actoren met een bepaald idee over innovatief onderwijs kunnen de nieuwsmedia dus gebruiken om hun idee te verspreiden en de samenleving te beïnvloeden.

1.3. Doel- en vraagstelling

Ik probeer door middel van dit onderzoek kennis op te doen over het concept ‘innovatief onderwijs’ en inzicht te krijgen in de perspectieven die de samenleving erop heeft. Maxwell (2012, p.220) noemt dit een intellectueel doel, omdat het gericht is op het begrijpen en inzichtelijk maken van een bepaald verschijnsel. Ik probeer dit doel te bereiken door te onderzoeken hoe er sinds de sterke stijging van conceptscholen (Onderwijsinspectie, 2019b) over innovatief primair onderwijs gesproken wordt door actoren in de nieuwsmedia. Daarnaast probeer ik kennis te vergaren via onderwijskenners, die vanuit hun positie een interessant en belangrijk perspectief hebben op innovatief onderwijs. Hiermee krijg ik kennis van hun ideeën, zonder tussenkomst van nieuwsmedia. Het doel is dus om te begrijpen welke betekenis innovatief onderwijs heeft in de samenleving, door te reflecteren op de kennis die wordt opgedaan via nieuwsmedia aan de hand van de ideeën van diverse onderwijskenners. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt daarom als volgt:

Hoe zijn de ideeën van onderwijskenners over innovatief onderwijs terug te zien in de discourses in de Nederlandse nieuwsmedia?

De hoofdvraag wordt beantwoord met behulp van de volgende twee deelvragen:

1. *Wat zijn de discourses in de Nederlandse nieuwsmedia met betrekking tot innovatief onderwijs?*
2. *Wat houdt innovatief onderwijs in volgens onderwijskenners?*

1.4. Maatschappelijke relevantie

Dit onderzoek is maatschappelijk relevant, omdat het bijdraagt aan begripsverheldering van innovatief onderwijs. Het geeft een overzicht van de discourses in de media en laat zien welk beeld gecreëerd wordt van innovatief onderwijs. Inzicht hierin leidt onder andere tot bewustwording in de maatschappij van de invloed die wordt uitgeoefend door de nieuwsmedia op de wijze waarop burgers geïnformeerd worden. Hierdoor kunnen bijvoorbeeld ouders hun beslissingen over de schoolkeuze van hun kind meer overwogen maken (Fisher, 2018, p. 27; Monzer et al., 2020).

Daarnaast kan dit onderzoek organisaties, zoals scholen, helpen in hun besluitvorming over bijvoorbeeld innovatie en organisatieverandering. Het huidige onderzoek voorziet onderwijsorganisaties die (willen) innoveren van informatie over het beeld dat de samenleving heeft van innovatief onderwijs. Door op de hoogte te zijn van de gesprekken die gevoerd worden in de maatschappij, kunnen organisaties beter aansluiten bij de omgeving en biedt het de mogelijkheid om mee te bewegen (Aarts & Van Woerkum, 2008).

Ten slotte is dit onderzoek relevant vanwege de timing. Op 1 juni 2021 is de wet Meer Ruimte voor Nieuwe Scholen ingegaan. Deze wet maakt het voor iedereen mogelijk om een school op te richten naar de eigen onderwijsvisie (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Het aantal scholen met innovatief onderwijs zal als gevolg van de wet mogelijk toenemen, wat ook de behoefte aan kennis hierover vergroot. Om die reden is begripsverheldering van innovatief onderwijs juist nu relevant.

1.5. Wetenschappelijke relevantie

Het huidige onderzoek is wetenschappelijk relevant, omdat het bijdraagt aan de verbreding en verdieping van wetenschappelijke kennis over innovatie en innovatief onderwijs. Allereerst draagt dit onderzoek bij aan de organisatieliteratuur omtrent innovatie. Dit onderzoek bouwt voort op onderzoek van Segercrantz, Sveiby en Berglund (2016) die de discourses onderzoeken in de dominante organisatieliteratuur over innovatie. De onderzoekers constateren dat innovatie in deze literatuur geconstrueerd wordt als onvermijdelijk en positief, waardoor het bijna onmogelijk is om innovatie in twijfel te trekken. Innovaties lijken daarmee onterecht altijd ten goede te komen aan de organisatie. De organisatieliteratuur gaat met name in op de economische context, terwijl de effecten in andere contexten zoals het onderwijs, onderbelicht blijven. Segercrantz et al. (2016) concluderen dan ook dat de analyse van discourses nieuwe perspectieven kan bieden voor het theoretiseren over innovatie in een grotere verscheidenheid aan contexten. Dit onderzoek is relevant omdat het innovatie bestudeert in een 'onderbelichte' (niet economische) context, namelijk het onderwijs, waardoor het nieuwe perspectieven oplevert omtrent innovatie in organisaties.

Daarnaast draagt dit onderzoek bij aan bestaande onderzoeken over innovatief onderwijs, vanwege mijn keuze om discourses te analyseren. Ik heb namelijk geen ander onderzoek gevonden waarbij dit gedaan is met betrekking tot innovatief onderwijs. Alvesson en Deetz (2000) stellen dat de analyse van discourses een minder traditionele onderzoeksmethode is, die minder gebruikt wordt dan andere meer traditionele methoden. Het gebruik ervan zou volgens hen daardoor eerder tot nieuwe inzichten kunnen leiden. Ook Phillips en Hardy (2002) sluiten hierop aan en stellen dat het gebruik van een discursieve benadering onderzoekers in staat stelt voort te bouwen op ander theoretisch werk. Zo bouwt dit onderzoek op die manier voort op onderzoek van Emmelot et al. (2008). Zij onderzochten de betekenis van innovatief onderwijs in het Nederlands primair onderwijs, door middel van vragenlijsten

onder schoolleiders en focusgroepen met deskundigen. Het huidige onderzoek richt zich ook op innovatief primair onderwijs en levert mogelijk nieuwe inzichten op, omdat ik een andere onderzoeksmethode gebruik. Ik analyseer het discours over innovatief onderwijs en daarom bouw ik met mijn bevindingen voort op het werk van Emmetot et al. (2008).

1.6. Leeswijzer scriptie

Deze scriptie is opgebouwd uit verschillende hoofdstukken. Na deze inleiding volgt een theoretisch kader. Hierin licht ik belangrijke concepten zoals ‘innovatie’ en ‘discours’ toe, ook binnen de context van het onderwijs. Vervolgens zal in hoofdstuk 3 ‘Methode’ de aanpak voor de dataverzameling en -analyse beschreven worden. Daarnaast reflecteer ik in dit hoofdstuk op mijn rol als onderzoeker en bespreek ik de kwaliteitscriteria van het onderzoek. De empirische bevindingen presenteer ik in hoofdstuk 4 (discoursen) en 5 (ideeën onderwijskenners). Daarna volgt in hoofdstuk 6 de conclusie van het onderzoek, waarin ik antwoord geef op de onderzoeksvragen. Ten slotte zal ik in hoofdstuk 7 ‘Discussie’ de bijdragen aan de wetenschap en de maatschappij bespreken, reflecteer ik op de tekortkomingen van het onderzoek en doe ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch Kader

De begrippen ‘onderwijsinnovatie’, ‘onderwijsvernieuwing’ en ‘onderwijsverbetering’ worden vaak als synoniem gebruikt voor ‘innovatief onderwijs’. Volgens Emmelot et al. (2008) worden deze begrippen echter weinig expliciet omschreven. De onderzoekers stellen dat er zo veel manieren zijn om te vernieuwen, dat in de kern vrijwel elke school bezig is met innovatie. Dit komt door de brede interpretatie van vernieuwing en omdat scholen verschillende opvattingen hebben over de definitie van innovatie. Zo hebben sommige scholen het over een complete ‘kanteling’ van onderwijs (Emmelot et al., 2008, p. 4), terwijl andere scholen vervanging van een methode als innovatie ervaren (Van den Berg en Scheeren, 2018). Om die reden verdiep ik mij in dit hoofdstuk onder andere in de betekenis van het concept ‘innovatie’.

Het onderwijs behoort tot de publieke sector en ik onderzoek daarom eerst de betekenis van innovatie in deze context. Vervolgens scherp ik mijn focus aan en bespreek ik de fasen die scholen doorlopen om te innoveren. Zoals eerder vermeld, speelt het discours een belangrijke rol in de wijze waarop de maatschappij betekenis geeft aan innovatief onderwijs. Ik heb in dit theoretisch kader ten slotte daarom ook aandacht voor het concept ‘discours’.

2.1. Innovatie in de publieke sector

Innovatie refereert aan een micro en macro dynamisch proces waarbij *agents*, organisaties, instituties en macrostructuren transformeren door effecten van een nieuw idee (Potts & Kastle, 2010, p.123). Deze definitie is afgeleid van Schumpeter (1942), die stelt dat door middel van innovatie (in de vorm van nieuwe producten, diensten en processen) concurrentievoordeel behaald kan worden. Innovatie wordt vaak gerelateerd aan de private sector, omdat het een concurrentiestrategie is om nieuwe winstkansen te creëren (Schumpeter, 1942). In de publieke sector is de concurrentieprikkel echter een zeer zwakke kracht, omdat deze sector geen marktcontext heeft. Waarde heeft in de publieke sector daardoor een andere betekenis en is lastiger te definiëren dan waarde in de private sector (Potts & Kastle, 2010; Pandey & Wright, 2006). Publieke organisaties creëren publieke waarde en dat heeft geen afgebakende producteenheid of betaaleenheid. Publieke waarde is het collectieve beeld van wat de samenleving als waardevol ervaart (Bovens et al., 2017, p. 52). Hierbij kun je denken aan waarden als gelijkheid, toegankelijkheid en *bildung* in het onderwijs (Van Dijck, Poell, & De Waal, 2016).

Men concurreert in de publieke sector dus niet om een marktaandeel, maar eerder om vooruitgang en dat is ook waar innovatie een rol zou kunnen spelen (Potts & Kastle, 2010, p. 123). Door middel van innovatie kunnen de doelen van publieke organisaties bereikt worden via nieuwe manieren, waarbij bestaande problemen overbrugd kunnen worden (Shockley et al., 2006). Zo stelt Scheerens (2009) dat innovatie in het onderwijs gericht is op de verbetering van de onderwijskwaliteit en zou volgens Jonkman (2021) het probleem van kansenongelijkheid in het onderwijs verholpen kunnen worden door gepersonaliseerde leervormen. Innovatie in de publieke sector is ook nodig om aan te sluiten bij maatschappelijke veranderingen. Je kunt hierbij denken aan de internationalisering, technologisering, flexibilisering en individualisering van de arbeidsmarkt (Onderwijsraad, 2014; WRR, 2013; Platform Onderwijs 2032). Dit verklaart volgens Hoogenboom en Breen (2018) bijvoorbeeld de aandacht voor de ontwikkeling van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden in het onderwijs, hier kom ik in paragraaf 2.2. op terug.

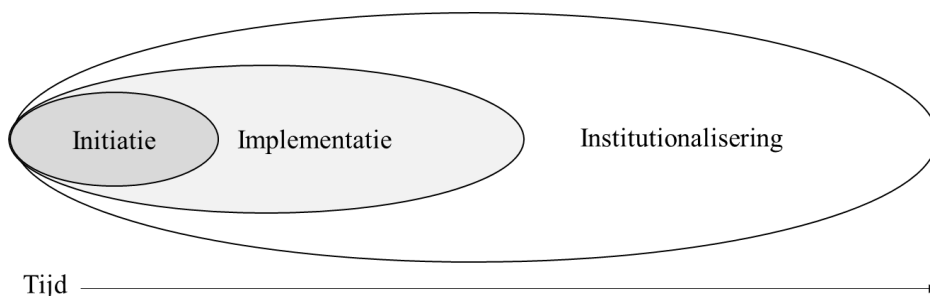
Volgens Demircioglu en Audretsch (2017, p. 1682) komt innovatie in de publieke sector voort vanuit een ‘nieuw idee’, geïntroduceerd door een organisatie. Zij refereren naar onderzoek van Bloch (2004), die de betekenis van innovatie in de publieke sector onderzoekt en definieert als:

An innovation is the implementation of a significant change in the way your organisation operates or in the products it provides. Innovations comprise new or significant changes to services and goods, operational processes, organisational methods, or the way your organisation communicates with users. (p. 14)

Hij wijst hier op vier typen innovaties die betrekking hebben op product, proces, organisatie en communicatie. Ik gebruik de definitie van Bloch in dit onderzoek, omdat het mij in staat stelt om onderscheid te maken tussen de typen innovaties die scholen implementeren. Zo verwijst productinnovatie bijvoorbeeld naar nieuwe inhoud of leerstof die een school aanbiedt. Procesinnovatie verwijst naar de wijze waarop deze stof wordt aangeboden, neem als voorbeeld het gebruik van IT in het onderwijs. Organisatie-innovatie betreft een vernieuwende wijze van organiseren, wat invloed heeft op bijvoorbeeld de organisatiestructuur, externe relaties en functiebeschrijvingen van onderwijsprofessionals. Ten slotte gaat communicatie-innovatie over nieuwe wijzen waarop de school zichzelf en het onderwijs dat het aanbiedt, kan promoten (Bloch, 2004, pp. 14-15). Bloch benadrukt dat een innovatie die nieuw is voor de ene organisatie niet nieuw hoeft te zijn voor andere organisaties of actoren. Dit houdt in dat als een school een significante verandering doormaakt die voor de eigen organisatie vernieuwend is, er gesproken kan worden van innovatie.

Innovatie in de publieke sector is een proces van ontdekking, vaak gefaciliteerd door experimenten. Experimenten zijn nuttig, omdat het duidelijk laat zien of iets werkt of niet. Hoe deze experimenten er precies uit komen te zien, is afhankelijk van het aggregatieniveau waarop ze ontwikkeld worden. Een innovatie op microniveau binnen onderwijs betreft een concrete leer- of instructiesituatie, bijvoorbeeld de activiteiten binnen een klas of groep. Verder vloeit een innovatieve onderwijsvisie of -benadering voort vanuit het mesoniveau. Het concept van Iederwijs is bijvoorbeeld gebaseerd op een onderwijsbenadering waarbij kinderen de vrijheid hebben om te kiezen wat ze willen leren (Douma, 2018). Ten derde kan vanuit het macroniveau invloed worden uitgeoefend op de wijze van leren door de maatschappij, politiek, beleidmakers en wetgeving. Dit betekent dus dat actoren in het onderwijs, vanuit de eigen visie op leren en instructie, bepalen hoe innovatie met betrekking tot de organisatie, het didactisch handelen en de leeractiviteiten vorm krijgt (Valcke, 2020, p. 19).

In de publieke sector kan innovatie in de vorm van een experiment het best gebaseerd zijn op wetenschappelijke methodes. Op die manier kunnen onbedoelde gevolgen als effect van mislukte experimenten worden voorkomen. Het model van innovatie voor de publieke sector zou dus een goed opgebouwd wetenschappelijk experiment moeten zijn en geen 'avontuur' (Potts & Kastle, 2010, p. 130). Verschillende onderzoeken naar onderwijsinnovatie (Kirschner et al., 2004; Fullan & Stiegel, 1999; Van den Broek, 2000) bespreken drie fasen in het innovatieproces die scholen kunnen doorlopen om duurzame onderwijsinnovatie te realiseren namelijk initiatie, implementatie en institutionalisering. Volgens Glauzé en Lagerweij (2001) verlopen de fasen circulair en niet lineair (figuur 1). Dit betekent dat ze overlappen en naast elkaar kunnen plaatsvinden. Om een idee te krijgen van de belangrijkste elementen van onderwijsinnovatie en de wijze waarop het vorm krijgt, loop ik elke fase kort door.



Figuur 1. Relatie tussen innovatiefasen (Miles, Eklom, & Vandenberghe, 1987, p. 245).

2.2. Initiatie van onderwijsinnovatie

In de initiatiefase wordt de gewenste situatie bepaald aan de hand van heldere doelen (Kirschner, 2004). Daarnaast is het belangrijk dat scholen in de initiatiefase aandacht hebben voor de betrokkenheid van belanghebbenden bij de vernieuwing (Fullan & Mundial, 1998).

2.2.1. Heldere doelen

Doelstellingen kunnen van bovenaf en van onderaf worden vastgesteld (Walrecht, 2006). Scholen mogen en willen vanuit de eigen visie en bottom-up onderwijs inrichten en dat geldt ook voor de innovaties die worden ontwikkeld en geïmplementeerd. Top-down strategieën houden weinig rekening met de aanwezige kennis, vaardigheden en motivatie van betrokkenen (Van den Berg en Vernooy, 2000). Om die reden is er ook weinig behoefte aan landelijke, grootschalige onderwijsinnovaties en wordt vernieuwing vooral bottom-up geïnitieerd en ingevoerd (Beerepoot, Dekkers, & Overmeer, 2009). Verschillende onderzoeken (Kuiper & Berkvens, 2013; Darling-Hammon, 1998; Macbeath, 2005) tonen aan dat een top-down/bottom-up strategie het meest wenselijk is om te innoveren binnen schoolorganisaties. Dat betekent dat er vanaf bovenaf enkel sturing en hulpmiddelen worden geboden en dat de onderwijsprofessionals aan de onderkant kunnen participeren in de besluitvorming met betrekking tot de doelstelling en ontwikkeling van onderwijsinnovaties (Walrecht, 2006).

De literatuur over onderwijsinnovatie stelt dat het vooral belangrijk is om als school je doelen helder te hebben en goed uit te denken wat je wilt bereiken (e.g. Ploegman, 2018; Walrecht, 2006; Fullan, 2001). Onderwijsinnovatie is namelijk een middel en geen doel op zich (Fullan, 2001). Onderzoek van Haelermans (2010) laat zien dat scholen die willen innoveren veel tijd nodig hebben om zich hierop voor te bereiden en zich te informeren. Het succes van innovatie kan namelijk belemmerd worden als er onvoldoende onderzoek gedaan wordt naar bijvoorbeeld de problemen die de innovatie moet oplossen, de behoeften van toekomstige gebruikers, succes- en faalfactoren van het innovatieproject en de bereidheid van verschillende betrokken deelnemers om samen te werken. Het blijkt dat onderwijsinnovaties soms het resultaat zijn van een intuïtief en gehaast besluit om te veranderen (Kirschner et al., 2004). Sommige scholen innoveren dus vanuit een onvoldoende doordacht motief en met onvoldoende voorbereiding.

Emmelot et al. (2008) beschrijven twee motieven van onderwijsorganisaties om te innoveren. Ten eerste wordt er geïnnoveerd als het onderwijs tekortkomingen vertoont en verbetering van de onderwijskwaliteit gewenst is (Emmelot et al., 2008; Smit, 2008). Zo zijn scholen soms genoodzaakt om te innoveren en het onderwijs anders te organiseren, bijvoorbeeld als het leerlingenaantal terugloopt (Van den Berg & Scheeren, 2018). Ten tweede kan innovatie volgens Emmelot et al. (2008) voortkomen uit een nieuwe visie op het onderwijs waardoor scholen nieuwe didactische doelen stellen. Zo vond Koelink (2021) dat innovatieve scholen overeenkomen in hun didactische overtuiging dat de leerling en zijn of haar individuele leerproces centraal staat. Dit lijkt het gevolg te zijn van een meer ontwikkelingsgerichte visie binnen het onderwijs (Valcke, 2010). Daarbij ligt de nadruk op de individuele ontwikkeling die vertrekt vanuit de leefwereld van de lerende. Dat betekent dat meer rekening gehouden wordt met de aangeboren nieuwsgierigheid van de lerende. Innovaties zijn bijvoorbeeld gericht op (zelf)ontdekkend leren, thematisch leren en projectonderwijs. Leerlingen leren dan aan de hand van thema's en projecten en laten zich leiden door de eigen verwondering en interesse. Op die manier wordt het leren meer betekenisvol (Koelink, 2021).

Koelink (2021) benoemt naast didactische doelen ook het doel van innovatieve scholen om een breder aanbod van vaardigheden aan te bieden, door de focus op persoonsontwikkeling, talenten en 21^e-eeuwse vaardigheden. Volgens de Onderwijsinspectie (2019b) is *“het nieuwe aanbod vaak gericht op de toekomst”* (p.24), waarmee de 21^e-eeuwse vaardigheden bedoeld worden die leerlingen nodig zouden

hebben om te functioneren in een snel veranderende samenleving met een onbekende toekomst. Voorbeelden hiervan zijn samenwerken, communiceren, kritisch denken en informatievaardigheden. Een kritische vraag bij deze innovatie is of deze 21^{ste}-eeuwse vaardigheden werkelijk vernieuwend zijn, aangezien een aantal vaardigheden al vele jaren tot de kerndoelen van het onderwijs behoren (Koelink, 2021, p. 75). Hoogenboom en Breen (2018) erkennen dit, maar benoemen dat het belang van deze vaardigheden nóg groter is geworden in deze eeuw en er daarom meer nadruk op komt te liggen.

Van den Berg en Scheeren (2018) stellen dat scholen nog een ander doel hebben om te innoveren, ze beogen hiermee namelijk hun concurrentiepositie ten opzichte van andere scholen te verbeteren. Zo kan een school zich onderscheiden door bijvoorbeeld een andere organisatievorm te implementeren dan de scholen in de omgeving. Dit is tegenstrijdig met theorie over innovatie in de publieke sector (Potts & Kastle, 2010), die stelt dat de concurrentieprikkels in deze sector zeer zwak zijn en weinig motiveert tot innovatie. Onderwijsinnovatie heeft dus niet altijd als doel om bij te dragen aan de onderwijskwaliteit en er is dan ook geen significante relatie tussen innovatie en verbetering (Van Wonderen, 2004).

2.2.2. Betrokkenheid

Betrokkenheid van belanghebbenden, zoals onderwijsprofessionals en ouders, is een belangrijk aandachtspunt in de initiatiefase (Fullan & Stiegelmeier, 1998; Kirschner et al., 2004). Duurzame innovatie is bijna onhaalbaar als er onvoldoende draagvlak is onder de betrokkenen (Koelink, 2021). Zo maken ouders bijvoorbeeld bewust de keuze voor een bepaalde school en daarom moeten zij worden meegenomen in de besluitvorming en organisatie van significante veranderingen (Snoek et al., 2014). Door te verhelderen wat er van betrokkenen verwacht wordt, kan het draagvlak voor de innovatie worden vergroot (Kirschner et al., 2004).

Volgens Walrecht (2006) is succesvolle innovatie in grote mate afhankelijk van de betrokkenheid van de actoren die deze invoeren, mede omdat zij veel onbetaalde tijd investeren in de implementatie hiervan (Ploegman, 2018). Deze actoren zijn in de context van onderwijsinnovatie vaak de onderwijsprofessionals (Kelchtermans, 2009). Zij kunnen weerstand voelen tegen de verandering die volgt op de innovatie. Onwil om te veranderen kan voortkomen uit angst voor het onbekende, beperkte informatievoorziening, angst om te falen, tegenzin voor het experiment of angst om het oude los te laten (Plant, 1989). Kelchtermans (2009, p. 260) verklaart de houding van onderwijsprofessionals ten aanzien van innovatie aan de hand van het *'persoonlijke interpretatiekader'*. Dit kader hebben onderwijsprofessionals door hun loopbaan heen opgebouwd. Het is een geheel van kennis en ideeën over onderwijs, dat als een lens fungeert om onderwijssituaties mee waar te nemen, er betekenis aan te geven en ernaar te handelen. Het is dus de betekenisgeving die bepaalt hoe actoren omgaan met innovatie in het onderwijs. Verandering als gevolg van innovatie vraagt soms om nieuwe overtuigingen en gedrag van onderwijsprofessionals.

De schoolleider speelt een belangrijke rol als motivator en ondersteuner, maar ook bij het creëren van eigenaarschap en draagvlak. Zo zou de schoolleider in het kader van innovatie voldoende aandacht moeten besteden aan de ontwikkelingscapaciteit van het onderwijsteam. Sommige onderwijsprofessionals zullen niet de (didactische) vaardigheden beheersen die nodig zijn om de innovatie te dragen (Koelink, 2021) en er moet daarom ruimte zijn voor onderwijsprofessionals om deze te ontwikkelen. Door randvoorwaarden en heldere doelen te creëren en stil te staan bij opbrengsten, kunnen schoolleiders enthousiasme aanwakken onder de betrokken professionals (Snoek et al., 2014).

2.3. Implementatie van onderwijsinnovatie

In de implementatiefase worden de innovatieplannen in de praktijk gebracht (Hoogenboom & Breen, 2018; Kirschner et al., 2004). Hierbij ligt de nadruk op de inhoud van innovatie (Van den Berg & Vernooy, 2000). In deze paragraaf ga ik in op de betekenis van onderwijsinnovatie voor de organisatievorm en teamorganisatie.

2.3.1. Anders organiseren

Van den Berg en Scheeren (2018) zien dat innovatieve scholen '*anders organiseren*'. Uit hun onderzoek blijkt dat innovatief onderwijs vaak gepaard gaat met onderwijsinstellingen die hun onderwijs organiseren in units of leerpleinen in plaats van klassen. Verschillende onderwijsprofessionals (leerkrachten, onderwijsassistenten, etc.) zijn verantwoordelijk voor de gehele unit, wat betekent dat ook meerdere onderwijsprofessionals zicht hebben op de ontwikkeling van de leerlingen (Van den Berg & Scheeren, 2018). Het aantal leerlingen per unit of leerplein kan variëren van enkele tientallen tot honderd en de nieuwe onderwijsconcepten vragen daarom ook om inventief gebruik van gebouw en middelen. Zo is er minder behoefte aan een bepaald aantal even grote lokalen (zoals bij het leerstofjaarclassensysteem), maar is er vaak één groot instructielokaal met daarnaast een aantal kleinere leer- en studieruimtes (Smit et al., 2008). Scholen gebruiken steeds vaker ICT, waarbij onder andere tablets worden ingezet en onderwijs flexibeler en op afstand georganiseerd kan worden (Van den Berg en Scheeren, 2018). Ook maakt ICT het makkelijker om individuele leerpaden te creëren en om deze vervolgens te monitoren (Smit et al., 2008).

Daarnaast organiseren innovatieve scholen anders omdat de groepen leerlingen meer heterogeen zijn, doordat kinderen met verschillende leeftijden en niveaus gezamenlijk onderwezen worden (Van den Berg en Scheeren, 2018). De heterogeniteit kan verschillend zijn per groep of school en verandert continu. De overgangen tussen units zijn namelijk minder hard dan het geval is bij klassen in een leerstofjaarclassensysteem. Dit betekent dat leerlingen door het hele jaar heen van unit kunnen wisselen, waardoor het onderwijs continu aansluit bij het individuele ontwikkelniveau en de behoeften van de leerling. Op die manier kan beter rekening gehouden worden met de verschillen tussen leerlingen. Deze vorm van maatwerk en gepersonaliseerde leerroutes zijn kenmerkend voor de organisatievorm van innovatieve scholen (Van den Berg en Scheeren, 2018; Koelink, 2021).

Er valt echter een kritische kanttekening te plaatsen bij de heterogene groepen die innovatieve scholen organiseren. Zo zijn de groepen binnen de school zelf wellicht heterogeen maar trekt het innovatieve onderwijs in het algemeen een redelijk homogene groep leerlingen aan. Zo heeft een nieuw concept vaak een aantrekkende werking op hoogopgeleide ouders of ouders met meer begaafde kinderen. Deze groep wordt vooral aangetrokken door de grotere zelfregie die leerlingen krijgen bij innovatief onderwijs. Daarbij blijft het percentage leerlingen met een tragere ontwikkeling of lagere sociaaleconomische status (SES) laag (Gilsing et al., 2010; Koelink, 2021).

2.3.2. Teamorganisatie

Van den Berg en Scheeren (2018) tonen aan dat innovatief onderwijs vaak leidt tot een andere teamorganisatie. Door de verschuiving van leerkracht-gecentreerd naar leerling-gecentreerd onderwijs (Shen, 2008) wordt het voor traditionele onderwijsconcepten kenmerkende leerstofjaarclassensysteem losgelaten, wat ook weer om een andere inzet van personeel vraagt (Van den Berg en Scheeren, 2018; Koelink, 2021). De heterogene groepen en multifunctionele lokalen dwingen de leerkracht ertoe om andersoortige organisatorische capaciteiten te ontwikkelen (Smit, 2008). Zo vraagt innovatief onderwijs meer samenwerking en coördinatie, maar ook om professionalisering vanwege nieuwe functies (zoals unitleider of vakspecialist) en dragen leerkrachten bij aan het ontwerpen van methoden (Van den Berg en Scheeren, 2018). Hierbij moeten voldoende mogelijkheden gecreëerd worden voor kennisdeling,

zodat men van elkaar kan leren. Om die reden is het van belang dat het onderwijsteam gedurende het implementatieproces met elkaar evalueert. Volgens Fullan (2015) kan het namelijk twee tot drie jaar duren voordat er significante verandering plaatsvindt. Daarom adviseren Mulgan en Albury (2003) publieke sector organisaties *'real-time learning'*. Dit betekent dat bij innovatie in het onderwijs er continu geëvalueerd wordt, waardoor de voortgang kan worden bijgehouden en de kennis hierover kan worden gedeeld. Met evaluatie kan het resultaat van vernieuwing beoordeeld worden en dus is het volgens Walrecht (2006) een onmisbaar element in onderwijsinnovatie.

Naast de 'normale' leerkrachten, worden ook andere onderwijsprofessionals (zoals pedagogisch medewerkers en vakspecialisten) ingezet en ontstaat een multidisciplinair team (Doornenbal & de Leve, 2014; Van den Berg en Scheeren, 2018). De teams reiken soms verder dan het basisonderwijs en gaan bijvoorbeeld een samenwerking aan met de kinderopvang, waardoor de organisatie de vorm aanneemt van een integraal kindcentrum. Innovatieve scholen proberen op die manier een doorgaande lijn te creëren, zodat kinderen continu aan dezelfde thema's werken. Daarnaast betrekken scholen organisaties en professionals uit de omgeving bij het onderwijs. Zo gaan scholen samenwerkingen aan met het bedrijfsleven in de directe omgeving om leerlingen in contact te brengen met andere betekenisvolle leeromgevingen buiten de muren van de school (Van den Berg en Scheeren, 2018).

In deze paragraaf heb ik de organisatieveranderingen besproken die kenmerkend zijn voor innovatieve scholen. Figuur 2 geeft hiervan een overzicht. De organisatievormen komen individueel voor, maar kunnen ook gecombineerd worden waardoor scholen hun eigen onderwijsconcept ontwikkelen. Onderstaand figuur is echter geen volledig overzicht, aangezien organiseren veel andere aspecten raakt die organisatie specifiek zijn en waar scholen hun eigen keuzes in maken (Van den Berg & Scheeren, 2018).



Figuur 2. Vormen anders organiseren (Van den Berg en Scheeren, 2018, p. 11)

2.4. Institutionaliseren van onderwijsinnovatie

Ten slotte wordt in de institutionaliseringsfase de doorgevoerde verandering voortgezet en gestabiliseerd (Sherry, 2003). Light (1998) ziet echter dat veel innovaties aan hun lot worden overgelaten in deze fase.

De implementatie kan lang duren, maar op een gegeven moment moet de innovatie geïnstitutionaliseerd en geregulariseerd worden als deel van de al lopende activiteiten binnen de organisatie. Dit betekent dat de innovatie wordt opgeschaald en onderhouden (Fullan, 2001).

Institutionalisering vindt plaats op individueel niveau wanneer de onderwijsprofessional de vernieuwing duurzaam opneemt in het eigen denken en handelen (Van den Broek, 2000). Onderwijsprofessionals hebben tijd nodig om de geïnitieerde verandering te begrijpen (Kirschner et al., 2004) en gaan volgens Schein (1999) een psychologisch proces door van *'pijnlijk afleren'* en *'opnieuw leren'*. Individuen proberen op die manier hun gedachten, gevoelens, percepties en gedragingen te herstructureren (Kirschner, 2004, p. 364). Daarnaast vindt institutionalisering op organisatieniveau plaats. Wanneer de onderwijsinnovaties routinematig worden toegepast en als normaal worden ervaren door gebruikers (zoals onderwijsprofessionals en leerlingen), kan gesteld worden dat de vernieuwing organisatorisch is ingebed (Van den Broek, 2000).

Wanneer je als school blijvende onderwijsvernieuwing en kwaliteitsverbetering wilt realiseren, is een lerende organisatie nodig (Verbiest, 2017; Light, 1998). Dit is een organisatie die zich aanpast aan innovaties en zich herstructureert om aan de verandering tegemoet te komen. Een lerende organisatie houdt zich bezig met continue verbetering en ontwikkeling. Het leren kan worden versterkt door te reflecteren en innovaties te evalueren. Op die manier kan kennis worden opgedaan over successen en mislukkingen, waardoor duurzame verandering gerealiseerd kan worden (Hodges, 2016, p. 285). Scholen lijken echter nog onvoldoende als lerende organisaties op te treden. Zo stelt de Onderwijsinspectie (2019a) dat het lerend vermogen van het onderwijs paradoxaal genoeg gering is, waardoor onderwijsvernieuwingen vaak weinig duurzaam zijn.

Het lerend vermogen van het onderwijs kan versterkt worden door kennisdeling (Hodges, 2016). Er kunnen namelijk referentiekaders ontwikkeld worden naar aanleiding van kennisdeling over *'best practices'*. Op die manier kunnen innovatieprocessen in het onderwijs geïnformeerd worden door de uitkomsten van eerdere innovatieprocessen (Kouzmin et al., 1999). Door waardevolle informatie te delen wordt geleerd van succesvolle implementatie of kan voorkomen worden dat mislukkingen zich herhalen. Kennisdeling leidt daarmee tot kwalitatief betere innovatie (Marks et al., 2008; Mulgan & Albury, 2003). Het onderwijs heeft nog winst te behalen wat betreft kennisdeling, zo stelt Scheerens (2009, p. 7): *"De indruk bestaat dat veel van de innovaties niet worden geëvalueerd. Dit doet de vraag opkomen hoe deze praktijk ooit tot synthese en tot overdraagbare praktijkkennis kan komen"*. Hiermee wordt gesuggereerd dat kennisdeling over de effecten van onderwijsinnovaties weinig tot uiting komt. Ook recenter onderzoek (Aljaaidis, Bagais, & Al-Moataz, 2020) laat zien dat kennisdeling binnen en tussen onderwijsorganisaties vaak uitblijft. Hier valt dus verbetering te behalen, aangezien nieuwe innovatieprojecten eerder slagen en tot duurzame resultaten leiden als de effecten van innovaties geëvalueerd worden en de kennis hierover wordt gedeeld (Kirschner et al., 2004).

Het toepassen van best-practice ideeën werkt echter niet altijd even goed (Potts & Kastle, 2010). Innovatie vindt namelijk plaats in sterk gedifferentieerde organisatorische contexten. Burgers verwachten steeds meer dat diensten worden afgestemd op persoonlijke en lokale behoeften. Dat betekent dat innovatie is afgestemd op de behoeften binnen die specifieke context, waardoor het niet noodzakelijk aansluit binnen een andere context (Mulgan & Albury, 2003). Innovaties kunnen daarom niet eenvoudig gegeneraliseerd worden naar andere contexten (Potts & Kastle, 2010). Ook kan een succesvolle innovatie op projectniveau (micro- of meso-) niet automatisch gegeneraliseerd worden naar een succesvolle innovatie op institutioneel of nationaal niveau (Kirschner et al., 2004). Innovatie wordt daarom vooral zichtbaar op macroniveau door de trends die zich voordoen op micro- en mesoniveau (Onderwijsinspectie, 2019b). Kortom, de context waarin best practices worden toegepast is bepalend voor het succes ervan.

2.5. Discours en discoursanalyse

In dit deel ga ik in op de definitie van discours op basis van de theorie van Fairclough, waarna ik mij verder verdiep in de betekenis van discoursen in de nieuwsmedia.

2.5.1. Fairclough

Verhalen over de werkelijkheid presenteren discours (Frerks & Klem, 2004). Discours gaat over alle gebruik van taal (gesproken en geschreven tekst) in een bepaalde context (Stinesen et al., 2014). De Franse filosoof Michael Foucault (1971) heeft discours geïntroduceerd in de sociale wetenschappen en gebruikte het om macht, machtsstructuren, machtsverschillen en -mechanismen te onderzoeken in de samenleving. Zijn theorie legt nadruk op de macht die uitgeoefend kan worden met taal (Montessori, Schuman, & de Lange, 2012). Dit betekent dat mensen door middel van taal proberen om anderen te overtuigen van de vanzelfsprekendheid van een bepaalde werkelijkheid. De actoren die deelnemen aan het discours proberen continu geloofwaardig over te komen door (onbewust) bepaalde woorden te kiezen. De wijze waarop iemand iets zegt, is een strategie die mogelijk leidt tot het overtuigen van anderen van een bepaalde werkelijkheid. Taal is daarom geen neutraal middel om de werkelijkheid te beschrijven en de woorden die we kiezen zijn niet willekeurig. Woorden hebben altijd effect (Stinesen et al., 2014).

Voortbouwend op Foucault, gebruikt dit onderzoek de theorie van Norman Fairclough (1995), omdat hij een kader heeft ontwikkeld voor mediadiscours, die onder andere vaak gebruikt wordt in onderwijsonderzoek (Baxter, 2002; Muldering, 2003; Taylor, 2004). Fairclough (1995, p. 94) definieert discoursen als constructies van een bepaalde sociale praktijk, vanuit een bepaald perspectief. Dit onderzoek richt zich op de sociale praktijk van innovatief onderwijs. Fairclough verklaart dat je tijdens het analyseren van discoursen altijd bezig bent met het vergelijken en evalueren van verschillende representaties: *“The only way of gaining access to the truth is through representations of it, and all representations involve particular points of view, values, and goals”* (pp. 46-47). Hieruit maak ik op dat ik meer over innovatief onderwijs kan leren door de representaties ervan te onderzoeken.

Verscheidend gepositioneerde sociale actoren zien en vertegenwoordigen het sociale leven op verschillende manieren en dragen daarmee bij aan specifieke discoursen (Fairclough, 2001, p. 235). Dit betekent dat een publiek mediadiscours over innovatief onderwijs niet overeen hoeft te komen met het discours over innovatief onderwijs in de alledaagse leefwereld van een leerkracht. Met name in het onderwijs kan er grote diversiteit aan discoursen bestaan, omdat er volgens Valcke (2010, p. 20) binnen de onderwijskunde veel verschillende richtingen, theorieën en opvattingen bestaan. Zo legt hij uit dat de visies op concrete situaties met betrekking tot leren en instructie sterk kunnen verschillen en worden beïnvloed door de positie die iemand inneemt. Actoren hebben vanwege hun positie namelijk verschillende belangen bij een bepaalde thematiek, zoals onderwijsinnovatie. Dit betekent dat leerkrachten door hun directe betrokkenheid bij het leerproces anders zullen reageren op ontwikkelingen dan bijvoorbeeld de overheid, ouders of de lerende. Actoren hebben dus verschillende perspectieven op innovatief onderwijs vanwege het aggregatieniveau (micro-, meso- of macroniveau) waarop ze acteren (Valcke, 2010, p. 18).

Volgens Fairclough (1995) helpen veronderstellingen om gerepresenteerde werkelijkheden als overtuigend te bestempelen. Veronderstellingen in een tekst positioneren lezers ten opzichte van het besproken onderwerp. Dit betekent dus dat de positie die een lezer inneemt tegenover innovatief onderwijs, in hoge mate toe te schrijven is aan de logisch klinkende veronderstellingen die in de tekst verkondigd worden. Op deze manier kunnen standpunten gelegitimeerd en gereproduceerd worden, zonder dat er een duidelijke consensus over bestaat. Zo wordt soms verondersteld dat innovaties in het onderwijs automatisch tot verbetering van onderwijs leiden. Door deze veronderstelling worden lezers

overtuigd van de wenselijkheid van innovatief onderwijs, terwijl dit niet altijd het geval hoeft te zijn. Discoursen krijgen daarmee een ideologische functie en dit vraagt volgens Fairclough (1995) om een kritische analyse van teksten.

Door een kritische discoursanalyse kan onderzoek gedaan worden naar de relatie tussen taal en de samenleving (Dick, 2004; Rogers, 2004; Wodak & Meyer, 2009; Phelan, 2017). Het ‘kritische’ verwijst naar de verborgen handelingen en impliceert dat er een interventie gedaan wordt (Fairclough, 1992, p. 9). Bij een kritische benadering van discoursanalyse wordt gekeken naar de mogelijkheid om door middel van taal macht uit te oefenen en zo de maatschappij te beïnvloeden (Fairclough, 1995). Dominante discoursen kunnen namelijk door hun ideologische werking invloed uitoefenen op de waarden, opvattingen en kennis in de maatschappij. Discours kan op die wijze de status quo (denk aan opvattingen over traditionele onderwijsmethoden of organisatiemodellen) in stand houden en reproduceren, maar kan deze ook veranderen (Fairclough, 1995). Volgens Fairclough (2003) kunnen macht en dominantie worden opgevat als een asymmetrie tussen deelnemers van discursieve praktijken in de ongelijke controle die men heeft over de productie, verspreiding en consumptie van teksten: *“The power to control discourse is seen as the power to sustain particular discursive practices with particular ideological investments in dominance over other alternative (including oppositional) practices”* (p.2). Zo hebben bijvoorbeeld columnisten met een sterke mening en wekelijkse publicaties in grote kranten de macht om het discours over innovatief onderwijs te controleren.

2.5.2. Nieuwsdiscours

De nieuwsmedia zijn een informatiebron voor de samenleving (Koning & Van der Wiel, 2013). Dit houdt in dat het mediadiscours bepalend kan zijn voor de wijze waarop er in de samenleving gekeken wordt naar innovatief onderwijs. De media hebben in dat opzicht dus de macht om de samenleving te beïnvloeden. Volgens Hodkinson (2017) kan nieuws echter niet altijd neutraal zijn, omdat het onmogelijk is om een zuivere weergave te bieden van de werkelijkheid.

Media produceren bepaalde representaties en transformaties van bepaalde situaties, die kunnen verschillen van andere representaties van dezelfde situaties. Het voorbeeld van de Iederwijs scholen in de inleiding is een goede illustratie van de wijze waarop de media verschillende representaties van de werkelijkheid construeert. Verschillende representaties kunnen ook gespecificeerd worden als verschillende discoursen (Fairclough, 1995, p. 41). Over het algemeen worden sociale praktijken geconstrueerd naar gelang de doelen, waarden en prioriteiten die erachter schuil gaan. Zo zou een innovatieve schoolleider waarschijnlijk geneigd zijn om vanuit eigen belang en vooroordelen een positief beeld neer te zetten van innovatief onderwijs. Fairclough (1995) veronderstelt daarom dat mediateksten niet altijd de realiteit weerspiegelen, zoals soms naïef wordt aangenomen. Dit roept vragen op over waarheid, manipulatie en vooringenomenheid van mediacommunicatie, wat dan ook een belangrijke focus is bij media-analyse.

De manier waarop mediateksten versies vormen van de werkelijkheid is afhankelijk van de sociale posities, de belangen en de doelstellingen van degenen die ze produceren (Fairclough, 1995). Dat doen ze door bepaalde keuzes te maken op verschillende niveaus in het productieproces van teksten. Deze keuzes worden onder andere gemaakt op basis van de informatie die vanuit de samenleving komt. Journalisten maken gebeurtenissen waarover ze schrijven zelden mee en leren een representatie van de werkelijkheid vooral kennen door de mediatie van derden. Dit zijn sociale actoren die als informatiebronnen dienen voor journalisten en daarmee invloed uitoefenen op de representatie van maatschappelijke kwesties door de media. Zo hebben sommige professionals of instituties met een bepaalde economische, politieke of culturele positie de macht om toegang te krijgen tot de mediaberichtgeving. Media voeren daarom vaak een soort monologen die sociale actoren in de gelegenheid stellen invloed uit te oefenen, omdat het publiek niet direct kan bijdragen aan de

communicatie (Fairclough, 1995, p. 40). Met andere woorden, tekstproductie via de media stelt sociale actoren in staat om de eigen opvattingen over innovatief onderwijs te delen en aandacht te richten op specifieke gebeurtenissen (zoals de uitreiking van een innovatieprijs) en problemen (zoals de daling van de onderwijskwaliteit) (Carvalho, 2008).

Niet alleen externe sociale actoren, maar ook de nieuwsmedia zelf maken bewuste keuzes voor de publicatie van bepaalde teksten en kiezen welke representaties de aandacht krijgen. Kranten produceren bijvoorbeeld brieven of berichten van lezers die een bepaalde negatieve representatie van een bepaald thema bevatten. De publicatie van zulke berichten kunnen als legitimatie strategie gebruikt worden, omdat de kranten zich zogenaamd distantiëren van bepaalde meningen. De kranten geven lezers op deze manier een stem, maar zijn in werkelijkheid ook verantwoordelijk voor de boodschap van de teksten vanwege hun redactionele controle. Deze legitimatie strategie is ook van toepassing bij columns, waarbij columnisten met een extreme opvatting over een thema, afstand doen van het meer algemene standpunt van een krant. Zo laat columniste Aleid Truijens regelmatig haar kritische mening over onderwijsvernieuwing horen in de Volkskrant. Haar columns representeren voor sommige lezers mogelijk een werkelijkheid, die gelijk als waarheid wordt aangenomen. Representaties zijn dus verankerd in de discursieve structuur van de krant en de discursieve systemen waaronder de journalistiek opereert (Baker, Gabrielatos, & McEnery, 2012; Carvalho, 2008).

Fürsich (2010) stelt dat de keuzes voor teksten en representaties in de media niet zonder gevolgen zijn. Ze creëren namelijk een realiteit en daarmee normaliseren media bepaalde wereldbeelden of ideologieën. De hedendaagse massamedia opereren daarmee als een genormaliseerd forum voor de sociale constructie van de realiteit. De representaties leiden het publiek volgens Fürsich in een bepaalde richting. Zo hebben media de macht om de aandacht van het publiek te richten op bepaalde maatschappelijke vraagstukken en ze bepalen daarmee welke problemen worden aangepakt of genegeerd door de samenleving. Een vraagstuk betreft vaak een *struggle* tussen ‘zij’ en ‘wij’ en die strijd wordt vaak uitgespeeld in de media (Fürsich, 2010, p. 113). Dit sluit aan bij Fairclough (1995), die benadrukt dat media de macht hebben om invloed uit te oefenen op hoe de maatschappij kennis, relaties en identiteiten waarneemt. Op die manier beïnvloeden de media de conversatiediscours van het dagelijks leven, ook in de privésfeer (Fairclough, p. 64). De media hebben allereerst dus de macht om te bepalen of het publiek in aanraking komt met vraagstukken omtrent innovatief onderwijs. Daarnaast beïnvloeden de media *hoe* het publiek deze vraagstukken interpreteert.

De besproken literatuur over discoursen laat zien dat zowel media als sociale actoren een belangrijke rol spelen in de totstandkoming van vertogen. Beide beschikken immers over macht om deze vertogen naar hun hand te zetten. Aan de ene kant heb je de mediërende rol van derden (sociale actoren die in directe verbintenis staan met de realiteit), die hun werkelijkheid verkondigen via de media. Aan de andere kant kiezen de media zelf om een bepaalde werkelijkheid te delen met het publiek. Met name in een tijd waarin teksten eenvoudig beschikbaar zijn, doordat ze online staan, kunnen controversiële verhalen makkelijker online circuleren en heeft het concept ‘publiek’ betrekking op bijna iedereen (McIlvenny, 1996). De betekenis van nieuwsdiscours wordt dus gecreëerd in interactie tussen de samenleving en de media, tussen de lezer en de tekst.

2.6. Samenvatting

In dit theoretisch kader heb ik het concept ‘innovatie’ nader toegelicht in de context van de publieke sector en in relatie tot onderwijsvernieuwing. Scholen kunnen duurzaam innovatief onderwijs ontwikkelen door de fasen van initiatie, implementatie en institutionalisering zorgvuldig te doorlopen. Ik vond dat innovatieve scholen met name gemotiveerd zijn om te innoveren vanuit een pedagogische of onderwijskundige overtuiging, die een meerwaarde zou zijn voor de onderwijskwaliteit en ontwikkeling van leerlingen (Emmelot et al., 2004). Hierdoor ontstaat een breed aanbod met aandacht

voor de individuele nieuwsgierigheid en vaardigheden, die kinderen in de toekomst nodig zullen hebben om flexibel te bewegen in een snel veranderende maatschappij (Koelink, 2021). Innovatieve scholen beogen daarmee beter aan te sluiten bij de onderwijsvraag van de leerling en zijn van mening dat leerlingen zich zo beter en breder kunnen ontwikkelen. Innovatief onderwijs heeft betrekking op de inhoud (pedagogiek en didactiek) en op de organisatievorm (ruimtelijke inrichting, gebruik technologische middelen, teamorganisatie en samenwerkingsverbanden). Waar precies de accenten liggen en op welke wijze innovatief onderwijs gerealiseerd wordt, verschilt per school (Van den Berg & Scheeren, 2018; Smit et al., 2008; Koelink, 2021).

Ten tweede ging ik in dit hoofdstuk in op de definitie van het concept ‘discours’ en de betekenis ervan in de maatschappij. Volgens Fairclough (1995) kun je meer over een bepaalde realiteit te weten komen door te leren welke representaties ervan bestaan. Representaties worden onder ander via nieuwsmedia verspreid en vormen discoursen. Kennis over discoursen geeft inzicht in de beeldvorming van een bepaalde sociale praktijk, zoals innovatief onderwijs. De analyse van discoursen komt neer op de keuzes die verschillende actoren, zoals journalisten of onderwijsskenners (leerkrachten, schoolleiders, onderwijswetenschappers), maken in de productie van teksten. Deze keuzes kunnen aan het licht worden gebracht door middel van een kritische discoursanalyse. Dit betekent dat de onderzoeker sociale constructies probeert te identificeren, die regulerende effecten hebben en gepresenteerd worden als vanzelfsprekend of suggereren uit gezond verstand te zijn voortgekomen (Dick, 2004). Wanneer een bepaald discours continu opnieuw gehanteerd wordt, structureert het de werkelijkheid. Taal en macht worden op deze manier verenigd, waardoor aan bepaalde beelden van de werkelijkheid waarde wordt toegekend. Discoursen hebben daarom invloed op de maatschappij (Fairclough, 1995; Stinesen et al., 2014). De sociale praktijk van innovatief onderwijs krijgt dus gestalte door de wijze waarop actoren hun werkelijkheid via mediadiscours vormgeven en interpreteren.

Dit onderzoek betreft een analyse van mediadiscoursen, waardoor kennis wordt opgedaan over de ideeën en opvattingen over innovatief onderwijs in de maatschappij. Om ook een beeld te krijgen van de betekenis van innovatief onderwijs zonder mediatie van de media, zoek ik direct contact met onderwijsskenners. Ik ga hier in het volgende hoofdstuk ‘Methode’ dieper op in.

3. Methode

In dit hoofdstuk worden allereerst de onderzoeksbenadering en de methoden van dataverzameling beschreven, waarna ik inga op de onderzoekspopulatie. Vervolgens beschrijf ik de methode van data-analyse, gevolgd door een reflectie op mijn rol als onderzoeker. Ten slotte bespreek ik de kwaliteitscriteria voor het onderzoek.

3.1. Onderzoeksbenadering

Om antwoord te vinden op de onderzoeksvragen wordt een kwalitatieve onderzoeksbenadering gebruikt (Bryman, 2012). Volgens Boeije en Blijenberg (2019) is kwalitatief onderzoek geschikt om te verkennen en biedt het de mogelijkheid om innovatief onderwijs beter te begrijpen en te beschrijven. Dit onderzoek volgt de wetenschapsfilosofie van het interpretivisme, waarbij de menselijke interpretatie als uitgangspunt wordt genomen voor de ontwikkeling van kennis over de sociale wereld (Duberley, Johnson, & Cassell, 2012, p. 21). Volgens het interpretivisme kun je als onderzoeker de sociale wereld leren kennen via de interpretaties van sociale actoren (Smaling, 2010; Bryman, 2012).

Guba en Lincoln (1994) stellen dat kennis over een bepaald fenomeen (zoals innovatief onderwijs) accumuleert door de formatie van steeds beter geïnformeerde en verfijnde constructies, die continu met elkaar worden vergeleken. Om die reden heb ik data via verschillende bronnen verzameld, zodat ik verschillende constructies naast elkaar kan plaatsen en een geïnformeerde interpretatie van innovatief onderwijs kan vormen. In dit onderzoek probeer ik te begrijpen hoe onderwijsskenners aankijken tegen innovatief onderwijs. Het gaat hier dus om de subjectieve belevenis van de participant en deze kan begrepen worden door een interpretatieve manier van onderzoek aan te houden (Bryman, 2012). Daarnaast heb ik gekeken naar hoe mensen over innovatief onderwijs praten. Dit past binnen het sociaal constructivisme, omdat het gericht is op de constructie van sociale werkelijkheden via taal (Dick, 2004). Een individu doet kennis op aan de hand van de sociale contexten waarin hij zich bevindt en het discours wat daarbinnen gevoerd wordt (Sismondo, 1993). In dit onderzoek bestudeer ik dus het discours over innovatief onderwijs om inzicht te verkrijgen in de wijze waarop individuen kennis opdoen over dit onderwerp.

In het onderzoek ben ik op inductieve wijze te werk gegaan, wat betekent dat de empirie leidend is geweest (Boeije, 2014). Door continu alert te zijn op nieuwe inzichten op basis van de data, deed ik empirische bevindingen op en heb ik geprobeerd om de kennis over innovatief onderwijs verder aan te scherpen. Ik heb op basis van de data-analyse het theoretisch kader verder aangevuld met relevante literatuur. Deze continue afwisseling tussen de data en de theorie weerspiegelt de iteratieve benadering van het onderzoek. Op die manier werden mijn bevindingen steeds verfijnder, wat heeft bijgedragen aan de vorming van kennis over innovatief onderwijs (Bryman, 2012).

Ten slotte kent dit onderzoek ook eigenschappen van een intuïtieve onderzoeksbenadering (Anderson, 1998, 2000, 2004). Hierbij wordt de *'volledige menselijkheid'* betrokken in de uitvoering van kwalitatief onderzoek (Anderson, 2019, p. 312). Dit betekent dat de keuze voor het onderwerp, dataverzameling, data-analyse en verwerking van gegevens geïnformeerd werden door mijn intuïties (Shepperd, 2006, p. 47). Intuïties zijn gedachten of ideeën, maar het kunnen ook inzichten zijn, die voortkomen uit niet-rationele processen (gebaseerd op zintuigen en gevoel). Intuïtief onderzoek kenmerkt zich door onderwerpen die gekozen zijn op basis van de nieuwsgierigheid van de onderzoeker. Intuïtieve onderzoekers bestuderen onderwerpen die hen enthousiast maken, waardoor ze met open hart luisteren naar de ervaringen van anderen over het gekozen onderwerp (Anderson, 2004). Dit gold ook voor mij en mijn onderzoek, aangezien mijn grote belangstelling voor innovatief onderwijs de aanleiding is geweest voor dit onderzoek. Dat ik vrijwel geen kennis had over het onderwerp creëerde een open houding en oprechte interesse om te leren van anderen. Naarmate het onderzoek vorderde, werd mijn

begrip van innovatief onderwijs verbreed. Overigens is bij intuïtief onderzoek uiteraard aandacht nodig voor het collectieve belang om met de bevindingen het grotere goed te dienen (Anderson, 2004). Ik heb daarom uitgebreid stilgestaan bij de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek (zie 1.4. en 1.5.).

3.2. Methoden van dataverzameling

Om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik gebruik gemaakt van twee onderzoeksmethoden: discoursanalyse en interviews. In deze paragraaf leg ik uit hoe de dataverzameling is verlopen.

3.2.1. Discoursanalyse

Allereerst heb ik een discoursanalyse gedaan op basis van 84 online nieuwsartikelen (bijlage 1). Ik heb voor deze methode gekozen omdat het inzicht geeft in de vertogen over innovatief onderwijs in de nieuwsmedia. De belangrijkste bijdrage van discoursanalyse is dat het een manier biedt om de productie van sociale realiteit te ontrafelen (Fairclough, 1995). Ik koos voor deze methode, omdat ik probeer te achterhalen welke werkelijkheden van innovatief onderwijs geschetst worden om dichterbij een beeld van de realiteit te komen.

Er zijn verschillende vormen van discoursanalyse mogelijk. Zo focussen taalwetenschappers zich met name op de semantische en grammaticale eigenschappen van een tekst. Dit onderzoek concentreert zich meer op de intertekstuele eigenschappen van mediadiscoursen. In dat geval wordt onderzocht hoe bepaalde representaties van de wereld, identiteiten en sociale verbondenheid genormaliseerd worden in de media. Ik volgde de benadering van Fairclough, waarbij de wisselwerking tussen teksten, discoursen en context wordt benadrukt. Op die manier kan een bredere realiteit onderzocht worden (Phillips & Hardy, 2011), wat goed past bij het maatschappelijke thema van dit onderzoek.

Daarnaast heeft Fairclough (1995) veel geschreven over mediadiscours en wordt zijn theorie vaak gebruikt in onderwijsonderzoek (Baxter, 2002; Taylor, 2004). Fairclough (1992, 1995) beschrijft een kritische benadering van discoursanalyse. Hij (1995, pp. 54-55) stelt namelijk dat er een *'dialectische relatie'* is tussen taal en de sociale praktijk. Dit betekent dat taal gevormd wordt door de praktijk en deze tegelijkertijd deze praktijk ook vormt. Door middel van een kritische discoursanalyse kan de spanning tussen taal en praktijk worden onderzocht. Met andere woorden, sociale actoren gebruiken de media om het discours over innovatief onderwijs te beïnvloeden. Ik heb daarom een kritische discoursanalyse gedaan om deze 'macht' van actoren meer expliciet te maken.

Voor de uitvoering van deze discoursanalyse heb ik gebruik gemaakt van het kader van Carvalho (2008) (figuur 3), die geïnspireerd is op de inzichten van Fairclough (1995). Daarmee volgt Carvalho de theorie van Fairclough, maar legt ze meer nadruk op de interventies die actoren plegen om bepaalde constructies van de werkelijkheid te verkondigen. Ze pleit hiermee voor hernieuwde aandacht voor de rol van discursieve strategieën van actoren in mediadiscours. Door middel van het kader van Carvalho kon ik de representaties van innovatief onderwijs bestuderen, die aan het licht komen aan de hand van de interventies die actoren plegen in de nieuwsteksten. In paragraaf 3.4.1. licht ik toe hoe ik precies te werk ben gegaan.

- | | |
|-----|------------------------------------|
| I. | Tekstuele analyse |
| a. | Lay-out en structurele organisatie |
| b. | Objecten |
| c. | Actoren |
| d. | Taal, grammatica en retoriek |
| e. | Discursieve strategieën |
| f. | Ideologische standpunten |
| II. | Contextuele analyse |
| a. | Vergelijkend-synchrone analyse |
| b. | Historisch-diachrone analyse |

Figuur 3. Kader discoursanalyse (Carvalho, 2008, p. 167).

3.2.2. Interviews

Ik heb interviews afgenomen bij 11 onderwijsskenners. Hierbij koos ik voor ongestructureerde interviews met een open vraagstelling, omdat dit een geschikte methode is om over een sociaal verschijnsel te leren vanuit de ervaringen van de participant (Boeije en Bleijenbergh, 2019, p. 74). Ook Dick (2004) stelt dat interviews een passende dataverzamelingsstrategie is bij explorierend onderzoek. Door middel van interviews liet ik mij informeren door deskundigen op het gebied van onderwijs. Deze deskundigen zijn onderwijsskenners en vormen daarmee een rijke bron van data die, in tegenstelling tot de nieuwsmedia, minder toegankelijk is voor de samenleving. Op die manier kon kennis vergaard worden over innovatief onderwijs, zonder mediatie van de nieuwsmedia.

De werving van participanten en het contact met hen verliep via e-mail (zie bijlage 2 voor de uitnodigingsmail), Microsoft Teams, Zoom, telefoon en een enkele keer face-to-face. Door de coronapandemie en bijkomende maatregelen vond het grootste deel van de communicatie online plaats. Ik liet de participanten kiezen voor de wijze waarop het interview zou plaatsvinden (via Zoom, MS Teams, offline, etc.), om hen meer comfortabel te laten voelen bij de gekozen interviewsetting. Bij de voorbereiding van de interviews heb ik kort onderzoek gedaan naar de onderwijsskenners die deelnamen aan het onderzoek. Door kennis op te doen over de professionele achtergrond van de onderwijsskener probeerde ik een idee te krijgen van vragen die gepast waren tijdens het interview. Tegelijkertijd geeft deze achtergrondinformatie meer context bij de antwoorden van de onderwijsskenners. Voorafgaand aan de interviews heb ik elke participant een kort document gestuurd waarin ik onder andere hun toestemming vroeg voor deelname aan het onderzoek. Daarbij informeerde ik hen over de geluidsopnamen die gemaakt zou worden en beloofde ik hun anonimiteit te waarborgen (Boeije en Bleijenbergh, 2019). Een geluidsopname heeft volgens Boeije en Bleijenbergh (2019) een positieve invloed op de kwaliteit van de gegevens, omdat het de focus op het gesprek vergroot en er minder zorgen zijn over het vastleggen van de data.

Aan het begin van elk interview gaf ik de participanten de gelegenheid om vragen te stellen over het onderzoek. Deze openheid gaf participanten de kans om te reageren op (de gemaakte keuzes in) het onderzoeksproces. Dit hielp mij te reflecteren op de (intuïtieve) keuzes die ik gemaakt had. Ook hoopte ik met mijn openheid participanten op hun gemak te stellen en vertrouwen op te bouwen, wat ten goede kwam aan de interviewrelatie (Boeije, 2014). Elk interview duurde ongeveer drie kwartier en begon met dezelfde vraag: *“Wat houdt innovatief onderwijs volgens u in?”* Door deze open vraag hadden participanten de vrijheid om onderwerpen aan te stippen die zij belangrijk vinden omtrent innovatief

onderwijs, zonder ze te veel te sturen met vaststaande vragen. Zo kon ik mij goed verdiepen in het perspectief van de participant en verkreeg ik rijkere data, doordat nieuwe onderwerpen en begrippen aangehaald werden.

Tijdens de interviews hield ik een lijst met richtinggevende begrippen bij de hand, oftewel *'sensitizing concepts'* (Boeije, 2014). Deze concepten hebben een verband met innovatief onderwijs en kwamen veelal naar voren in mijn vooronderzoek en de literatuur. Dit zijn bijvoorbeeld concepten als *'kansenongelijkheid'*, *'rol van de leerkracht'* en *'effecten van innovatie'*. Bryman (2012) noemt deze lijst van begrippen een *'interview guide'*. Ondanks de interview guide liet ik mij zoveel mogelijk leiden door de antwoorden van de participant, waardoor ik nieuwe onderwerpen en begrippen leerde kennen. Daardoor breidde mijn interview guide steeds verder uit (zie bijlage 3) en leerde ik verschillende perspectieven op innovatief onderwijs kennen.

3.3. Selectie van databronnen

In deze paragraaf licht ik allereerst de selectiecriteria toe voor de teksten van de discoursanalyse en daarna de criteria voor de selectie van onderwijsskenners.

3.3.1. Selectiecriteria nieuwsartikelen

Een tekst vormt geen discours op zichzelf en de analyse vereist daarom een selectie van meerdere teksten (Parker, 2014). Een belangrijk uitgangspunt voor het analyseren van discoursen is de natuurlijkheid van de data (Potter, 2012). Dit betekent dat er bij voorkeur teksten worden geanalyseerd die al bestaan en losstaan van het onderzoek, zoals nieuwsartikelen. Ik heb voor kranten als databron gekozen, omdat uit onderzoek blijkt dat dit medium een groot bereik heeft (Babalola, 2002) en een belangrijke informatiebron is voor ouders wat betreft schoolkeuze (Koning & Van der Wiel, 2013). Dit onderzoek bevat daarom een discoursanalyse van nieuwsartikelen uit de vier grootste kranten van Nederland, namelijk De Telegraaf, Algemeen Dagblad, Volkskrant en NRC Handelsblad. De kranten hebben elk een oplage van ten minste 200.000 en bereiken daarmee een groot deel van de samenleving. Het eerste selectie criterium was dan ook dat elke nieuwstekst gepubliceerd is in één van deze kranten.

Een tweede criterium was dat elke tekst via de website van de krant gevonden kon worden met de volgende zoektermen: *'innovatief onderwijs'*, *'onderwijsvernieuwing'*, *'vernieuwend onderwijs'*, *'innovatieve onderwijsconcepten'*, *'vernieuwend onderwijsconcepten'*, *'gepersonaliseerd onderwijs'*, *'conceptscholen'* en *'nieuwe tijd scholen'*. De zoektermen zijn gebaseerd op de benamingen voor innovatief onderwijs die terugkomen in mijn literatuuronderzoek of gebruikt werden door onderwijsskenners in de interviews.

Het volume van de te analyseren teksten over innovatief onderwijs kan enorm zijn en Carvalho (2008) adviseert daarom om een bepaalde periode vast te stellen en de analyse-eenheden daarbinnen uitputtend te analyseren. Het derde selectie criterium is daarom dat het nieuwsartikel gepubliceerd moet zijn binnen de tijdsperiode van 1 januari 2018 tot en met 21 juli 2021, om te onderzoeken hoe er over innovatieve scholen gesproken wordt sinds de sterke toename van conceptscholen in het primair onderwijs tussen 2000 en 2018 (Onderwijsinspectie, 2019b). Op basis van deze toename en voortbouwend op voorgaand onderzoek (Emmelot et al., 2008), gaat dit onderzoek ten slotte alleen over innovaties in het primair onderwijs. Dit betekent dat ik na de selectie van de nieuwsartikelen op basis van de zoektermen en tijdsperiode de teksten las en vervolgens opnieuw geselecteerd heb op artikelen met betrekking tot primair onderwijs.

3.3.2. Selectiecriteria onderwijsskenners

'Onderwijsskenner' is een breed begrip en ik heb ook geen heldere en afgebakende definitie kunnen vinden. Bij de selectie van participanten gebruikte ik daarom drie selectiecriteria. Ten eerste moet het

onderwijs een hoofdonderwerp zijn in het beroep van de participant. Dit betekent dat elke participant in dit onderzoek werkzaam is bij een onderwijsinstituut, over onderwijs schrijft of er onderzoek naar doet. Het tweede selectie criterium is dat elke onderwijsskener bijdraagt aan de heterogeniteit van de groep participanten. Volgens Valcke (2010) hebben actoren verschillende perspectieven op onderwijs, vanwege het aggregatieniveau waarop ze acteren. Om een breed begrip te krijgen van innovatief onderwijs, selecteerde ik participanten die op verschillende niveaus werkzaam zijn. Denk hierbij aan leerkrachten, schoolleiders, schoolbestuurders en onderwijswetenschappers.

Ten derde heb ik door mijn intuïtieve onderzoeksbenadering ook op intuïtieve wijze onderwijsskenners geselecteerd (Anderson, 2004; Shepperd, 2006). Dit betekent dat ik participanten geselecteerd heb waar ik tegenop keek en van wie ik graag wilde leren. In mijn vooronderzoek heb ik ter inspiratie naar podcasts geluisterd (zoals Tjipcast en Educatie Collegetour), een documentaireserie (Klassen) gekeken en heb ik ervoor gekozen om personen die hierin werden genoemd te benaderen voor mijn onderzoek. Mijn nieuwsgierigheid was dus leidend, maar ik hield uiteraard de doel- en vraagstellingen van het onderzoek altijd scherp in de gaten.

Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van de sneeuwbalsteekproeftrekking om participanten te selecteren. Dit betekent dat participanten mij adviseerden in de selectie van andere participanten (Boeije en Bleijenbergh, 2019). Soms droeg de participant uit zichzelf namen aan en wanneer dit niet het geval was, sloot ik het interview af met de vraag: *“Heeft u op basis van dit gesprek nog ideeën voor andere onderwijsskenners met een relevant perspectief op het thema innovatief onderwijs?”* In bijlage 4 is een overzicht van de participanten te zien, op chronologische volgorde van interviewafnamedatum. De participanten zijn geanonimiseerd en hebben daarom een gefingeerde naam gekregen.

3.4. Methoden van data-analyse

In deze paragraaf richt ik mij op de data-analyse. Allereerst geef ik een toelichting van de procedure van de discoursanalyse, waarna ik inga op de analyse van de interviews.

3.4.1. Discoursanalyse

De procedure van de discoursanalyse bestond uit het doornemen van de 84 nieuwsartikelen aan de hand van het kader (figuur 3) van Carvalho (2008). Hieraan voorafgaand deed ik een *open-ended reading*, waarbij ik noteerde wat mij op het eerste gezicht opviel en antwoord gaf op de vraag *“Hoe worden dingen gezegd en welk effect heeft dat op de lezer?”* (Carvalho, 2008, p. 166). Dit betekende dat ik dicht bij mezelf bleef als lezer en kort beschreef wat de tekst bij me losmaakte. Hierbij kwamen debatten, tegenstrijdigheden en stiltes in de tekst naar voren. Daarna doorliep ik de tekstuele analyse (I.) volgens het kader in figuur 3.

Tekstuele analyse

Ten eerste heb ik de elementen onderzocht die op het eerste gezicht zichtbaar waren (afbeeldingen, figuren, (sub)titels, etc.), zodat een algemene interpretatie van innovatief onderwijs gegeven kon worden (a.). Daarna stelde ik mijzelf de vraag: *“Welke objecten construeert de tekst?”* (b.). Objecten kunnen vergeleken worden met topics of thema's, denk aan de veranderende rol van de leerkracht, lerarentekort of gepersonaliseerd onderwijs. De term 'object' versterkt het idee dat discours de realiteit vormt en niet slechts verwijst naar de realiteit. Om de specifiekere, minder zichtbare objecten te identificeren, stelde ik de vraag: *“Welke gebeurtenissen/specifieke kwesties kunnen geassocieerd worden met de bredere kwestie in overweging?”* Deze vraag is vooral belangrijk in de analyse van complexe issues met veel dimensies, die vanuit verschillende hoeken en perspectieven benaderd kunnen worden (Carvalho, 2008, pp. 167-168), zoals innovatief onderwijs. De analyse van objecten gaf dus inzicht in de belangrijkste onderwerpen en thema's met betrekking tot innovatief onderwijs.

Ten derde keek ik naar de actoren (c.). Vragen als “*Wie wordt er in het artikel vermeld?*” en “*Hoe worden deze actoren gepresenteerd?*” waren hier leidend (Carvalho, 2008, p. 168). Actoren kunnen zowel subjecten (ze doen iets) als objecten (er wordt over gepraat) zijn. Zo is te zien dat actoren als subject de nieuwsmidia gebruiken om hun boodschap te verkondigen. Dit zijn bijvoorbeeld innovatieve schoolleiders of kritische columnisten. Tevens zijn actoren object en worden bijvoorbeeld politieke actoren aangehaald om een politiek perspectief op innovatief onderwijs te presenteren. Carvalho (2008) noemt bij deze stap het begrip ‘*framing power*’, wat de macht van een actor beschrijft om zijn of haar visie en standpunten over te brengen via de media. Een actor met framing power in relatie tot een bepaald vraagstuk (zoals innovatief onderwijs) heeft sociale invloed (Carvalho, 2008). In dit onderzoek lette ik daarom op actoren met een specifieke visie op of specifieke standpunten over innovatief onderwijs om te zien op welke manier gebruik gemaakt werd van framing power.

Daarna keek ik naar de vocabulaire die gebruikt is om een bepaalde realiteit te presenteren (d.). Ik lette hierbij op metaforen, andere retorische figuren en overtuigingsmiddelen in de tekst (van Dijk, 1988). Zo viel op dat er vaak stijlfiguren gebruikt worden als synoniem voor innovatief onderwijs (Carvalho, 2008), neem als voorbeeld ‘veredelde bezigheidstherapie’. Verder onderzocht ik discursieve strategieën (e.), wat discursieve interventies zijn van actoren (inclusief de auteurs zelf) om een bepaald effect of doel te bereiken. De media zijn een arena om claims te maken of beweringen te doen, die gepaard gaan met taalgebruik dat gericht is op het tonen van, bewijzen van of aandacht vestigen op een bepaalde kwestie. De belangrijkste interventie die de spreker of actor kan maken, is de keuze voor een bepaalde invalshoek om de complexe werkelijkheid te benaderen, oftewel *framing*. Framing is het organiseren van discours volgens een bepaald standpunt of perspectief. In de productie van teksten gaat framing vooral over selectie en compositie. Selectie is inclusie of exclusie van feiten, meningen, waardeoordelen, etc. Compositie is de rangschikking van deze elementen om een bepaalde betekenis te produceren. Het gaat er niet om *of* een actor framing gebruikt, maar *hoe* (Carvalho, 2008, p. 169). Door dit na te gaan bij de nieuwsteksten, kreeg ik een beeld van de tactieken van actoren om hun standpunt over innovatief onderwijs over te brengen.

Andere discursieve strategieën zijn positionering, legitimering en politisering. Positionering houdt in dat sociale actoren worden geconstrueerd in een bepaalde relatie met anderen, die hen bijvoorbeeld bevoegd maakt om iets te doen of te zeggen. Positionering kan ook een breder proces omvatten, waarbij de identiteit van het onderwerp door middel van discours wordt gevormd. Zo heeft mediadiscours de identiteit van het Iederwijs (zie het voorbeeld in de inleiding) negatief beïnvloed. Legitimering betreft het rechtvaardigen en sanctioneren van een bepaalde handeling of bevoegdheid, op basis van normatieve of andere redenen. Zo lijken bijvoorbeeld daling van de onderwijskwaliteit of kansengelijkheid redenen om bepaalde innovaties af te keuren. Op die wijze wordt geprobeerd om de lezer van de tekst te overtuigen van de negatieve gevolgen van innovatief onderwijs. Politisering is tenslotte het toekennen van een politieke aard of status aan een bepaalde realiteit (Carvalho, 2008, pp. 169-170). In het huidige onderzoek zag ik bijvoorbeeld dat politieke figuren aangehaald werden als strategie om een bepaalde boodschap te versterken.

Voor de laatste stap van de tekstuele analyse keek ik naar de ideologische standpunten (f.). Dit zijn bijvoorbeeld standpunten die voortkomen vanuit een bepaald idee van ‘goed’ onderwijs. Ideologische standpunten zijn echter niet gemakkelijk te onthullen, omdat ze (met name in nieuwsteksten) niet altijd expliciet zijn (Carvalho, 2008). Volgens Fairclough (1995) moet je vooral kijken naar het impliciete, de aannames en veronderstellingen in de tekst. Carvalho (2008) zoomt meer uit en beschouwt ideologie als een overstijgend aspect van een tekst. Volgens haar ligt het ingebed in de selectie en representatie van objecten en actoren en in de taal en discursieve strategieën die worden gebruikt. Door te kijken naar alternatieve constructies van innovatief onderwijs kunnen verschillende ideologische standpunten aan het licht worden gebracht. Het is belangrijk om ideologieën zichtbaar te

maken omdat ze verantwoording of motivaties bevatten voor het behouden of veranderen van een bepaalde status-quo. In dit onderzoek betekent dit dat ideologische standpunten informatie geven over de opvattingen van actoren over innovatief onderwijs, ook in relatie tot het bestaande of het traditionele onderwijs.

Contextuele analyse

Het tweede deel van de discoursanalyse is de contextuele analyse (figuur 3 'II'). Hierbij wordt het hoofdonderwerp van analyse, innovatief onderwijs, in een bredere sociale context geplaatst. Twee tijd gerelateerde dimensies van analyse werden overwogen: synchronisch (onderzoeken van een fenomeen op een bepaald moment) en diachronisch (onderzoeken van een fenomeen door de tijd heen). Dit betekent dat ik door middel van een vergelijkende-synchronische analyse de verschillende representaties van innovatief onderwijs met elkaar heb vergeleken. Het gaat hier om een confrontatie van alternatieve beelden van innovatief onderwijs. Hierbij is sprake van intertekstualiteit (Fairclough, 1995), omdat de verbanden tussen teksten zichtbaar werden. Ook werd helder wat de specifieke discursieve eigenschappen van elk nieuwsmedium zijn (Carvalho, 2008). Dit betekent dat aan het licht kwam hoe de verschillende kranten bijdragen aan het discours over innovatief onderwijs.

Ten slotte werd een historisch-diachronische analyse gedaan op twee niveaus. Ten eerste omvat de historische benadering het onderzoeken van de loop van omstandigheden in de bredere politieke en sociale context (Carvalho, 2008; Van Leeuwen & Wodak, 1999). Ten tweede is het volgens Carvalho (2008) belangrijk om de temporele evolutie van mediadiscoursen te onderzoeken en te bestuderen hoe mediaconstructies over de maatschappelijke kwestie zich ontwikkelen. Hier stelde ik vragen als "*Hoe beïnvloeden representaties van de werkelijkheid in het ene artikel de representaties in de opvolgende artikelen? Hoe worden deze gereproduceerd of betwist?*" (p.172). Zo was ik alert voor de verwijzingen naar andere teksten. Hierdoor werd duidelijk welke ideeën en standpunten omtrent innovatief onderwijs discussie opleveren of gesteund worden door verschillende actoren.

Ik heb continu gekeken naar wat aanwezig is in de tekst en wat niet aanwezig is (Fairclough, 1995). Stilte kan namelijk net zo veel effect hebben als tekst (Carvalho, 2008). Ik gebruikte het kader van Carvalho (2008) als een soort bril tijdens het lezen van de nieuwsartikelen. Deze liet mij op een bepaalde manier kijken naar de teksten en de functie ervan. Door middel van discoursanalyse kon ik zo de data uit de nieuwsmedia ordenen en betekenis geven. Vervolgens kwamen de verschillende discoursen aan het licht.

Identificeren van discoursen

Het identificeren van een specifiek discours is een lastig proces en het is volgens Dick (2004) van belang dat elk discours validiteit heeft. Dit betekent dat ik als onderzoeker op een bepaalde manier moet demonstreren dat het discours over innovatief onderwijs bestaat binnen de Nederlandse nieuwsmedia. Volgens Dick kan een discours geïdentificeerd worden als blijkt dat meerdere teksten hieraan bijdragen. Dat betekent dat ik tijdens de discoursanalyse keek naar continu terugkerende thema's, onderwerpen en actoren, verdeeld over verschillende nieuwsartikelen. Daarnaast was ik alert op intertekstualiteit (Fairclough, 1995). Dit betekent dat sommige teksten voortbouwen op andere teksten door deze te citeren of ernaar te verwijzen, waardoor bestaande representaties van innovatief onderwijs worden versterkt of alternatieve representaties aan het licht worden gebracht.

Door de continue vergelijking tussen de artikelen op basis van de punten die Carvalho (2008) in haar kader aandraagt, waren verschillende verhaallijnen te ontdekken. Zo is er bijvoorbeeld een verhaallijn die ingaat op de afname van de onderwijskwaliteit als gevolg van onderwijsinnovatie. De verhaallijnen heb ik met elkaar vergeleken, waarna ik sommige heb samengevoegd en de beeldvorming van innovatief onderwijs in de nieuwsmedia steeds duidelijker werd. Dit is een langdurig en iteratief

proces geweest van veelvuldig interpreteren en vergelijken van data, waardoor ik uiteindelijk drie discoursen heb kunnen identificeren. De drie discoursen licht ik toe in hoofdstuk 4.

3.4.2. Interviews

Zoals beschreven, heb ik van elk interview een geluidsopname gemaakt. Deze geluidsopname transcribeerde ik in Word, waarna ik de transcripties geanalyseerd heb met behulp van Nvivo. Hierbij maakte ik gebruik van inductieve codering, waarbij ik de drie stappen van open, axiaal en selectief coderen gevolgd heb (Strauss & Corbin, 2007). Bij het open coderen gaf ik tekstfragmenten een label, dat de betekenis van het fragment samenvatte. Hierbij probeerde ik zo dicht mogelijk bij de woorden van de participant te blijven. Soms koos ik er bewust voor om sommige codes juist niet te specifiek te formuleren. Dit deed ik omdat het onderwijs een complex concept is (als gevolg van bijvoorbeeld de raakvlakken met andere grote politieke en sociale thema's) en ik mij niet wilde verliezen in details. Zo ontstonden labels als *'ouderbetrokkenheid'*, *'segregatie'*, en *'lerarentekort'*. Soms creëerde ik binnen deze algemenere codes nieuwe codes, om hoofd- en sub-codes van elkaar te onderscheiden.

Vervolgens begon ik aan de axiale codering. Hierbij vergeleek ik de codes met elkaar, voegde ik sommige codes samen en vormde ik nieuwe overkoepelende codes (Boeije, 2014). Op die manier ontstonden de belangrijkste thema's omtrent innovatief onderwijs. Voorbeelden zijn *'kindgericht onderwijs'*, *'veranderende rol van de leerkracht'* en *'onderwijskwaliteit'*. Ten slotte heb ik voor het selectief coderen geprobeerd om verbanden te leggen tussen de belangrijkste onderwerpen en thema's. Ik keek naar de onderlinge relaties en ging na hoe de onderwerpen antwoord helpen geven op de onderzoeksvraag. Zo vond ik verbanden tussen onderwerpen met betrekking tot de *'aanleiding'*, *'definitie'* en *'gevolgen'* van innovatief onderwijs. Hieruit volgde een definitieve codeboom (bijlage 5), die als leidraad functioneert in de beschrijving van mijn bevindingen (zie hoofdstuk 5) (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

3.5. Rol van de onderzoeker

Kwalitatief interpretatief onderzoek, waarbij ik als onderzoeker een constructie vorm van de betekenissen en interpretaties van participanten, gaat gepaard met subjectiviteit (Maxwell, 2012). Ik probeerde me hier continu bewust van te zijn door te reflecteren. Reflexiviteit erkent dat alle verwijzingen naar empirische gegevens het resultaat zijn van interpretatie en omvat een begrip van hoe de onderzoeker en de samenleving gezamenlijk een rol spelen in de sociale constructie van kennis (Alvesson & Sköldberg, 2017; Hardy, Phillips, & Clegg, 2001). Ik hield daarom een logboek bij, waarin ik al mijn ideeën, gedachten en (intuïtieve) keuzes heb vastgelegd in de vorm van memo's. Zo verkreeg ik inzicht in de invloed van mijn gevoelens en gedachten op mijn handelen ten aanzien van het onderzoek. Ik merkte bijvoorbeeld dat ik tijdens de interviews vaak sympathie voelde voor de visie op innovatief onderwijs van de onderwijsskenner waar ik op dat moment mee sprak. Door continu memo's bij te houden, werd ik bewuster van de verschillende perspectieven op innovatief onderwijs. Dit betekent dat de memo's ideeën bevatten die passen bij een bepaald perspectief en door deze zorgvuldig bij te houden, lukte het mij om te schakelen tussen verschillende perspectieven. De memo's die ik schreef tijdens de data-analyse nam ik mee in de nieuwe periode van dataverzameling, wat constante vergelijking tussen data mogelijk maakte (Boeije, 2014).

Reflexiviteit is ook belangrijk vanwege mijn intuïtieve aanpak in dit onderzoek. Het gevaar van de intuïtieve benadering is dat de onderzoeker blijft rondcirkelen rond een bepaalde ideologie (Anderson, 2004). Van tevoren had ik weinig kennis over innovatief onderwijs, waardoor ik geneigd was aannames te doen. Om dit te voorkomen heb ik geprobeerd een neutrale houding aan te nemen tegenover afwijkingen in de data die mijn veronderstellingen ontcrachten. Ook Anderson (2004) stelt dat gevoelens van verwarring en verbijstering positieve signalen zijn, die betekenen dat de onderzoeker

dingen tegenkomt die niet bekend zijn en toch probeert te begrijpen. Zo was ik bijvoorbeeld verbijsterd toen ik leerde dat innovatief onderwijs, tegen mijn verwachting in, niet altijd bijdraagt aan kansengelijkheid. Ook is mijn aanname dat innovatief onderwijs betere onderwijskwaliteit zou opleveren dan traditioneel onderwijs onderuit gehaald. Dit betekent dat de intuïtieve benadering van onderzoek en open houding mij hebben geholpen om mijn begrip over innovatief onderwijs te transformeren, wat tot nieuwe inzichten heeft geleid (zie hoofdstuk 4 en 5).

3.6. Kwaliteitscriteria

In dit onderzoek is geprobeerd om met de bevindingen zo goed mogelijk de sociale realiteit te representeren en daarmee de objectiviteit te vergroten (Tijmsta & Boeije, 2011). Om de objectiviteit van onderzoek te bepalen zijn betrouwbaarheid en validiteit de traditionele kwaliteitscriteria (Boeije en Bleijenbergh, 2019). Guba en Lincoln (1985) stellen echter dat deze criteria meer passen bij het ontologisch realisme (positivisme), aangezien betrouwbaarheid en validiteit uitgaan van één absolute weergave of constructie van de sociale wereld. Constructies zijn niet noodzakelijk waar, maar eerder geïnformeerd. Ze zijn veranderlijk, net als de realiteit (Guba & Lincoln, 1994). De onderzoekers beargumenteren dat er meerdere constructies zijn van de sociale wereld en stellen daarom alternatieve kwaliteitscriteria voor die passen bij het ontologisch relativisme (interpretivisme) (Bryman, 2012). Guba en Lincoln (1985) gebruiken hiervoor de term '*trustworthiness criteria*', welke parallellen hebben met de conventionele criteria. Ik zal ze in deze paragraaf langsgaan en bespreken hoe ik in dit onderzoek met elk van de criteria rekening heb gehouden.

3.6.2. Credibility

Credibility heeft een parallel met interne validiteit. Hierbij ligt de nadruk niet op het vinden van de absolute waarheid, maar op de geloofwaardigheid van de verklaring die ik heb voor mijn bevindingen (Lincoln & Guba, 1985). Dit komt neer op de gelijkenissen en relaties tussen relevante constructies. Ik heb mijn data dan ook continu met elkaar vergeleken om overeenkomsten te ontdekken en zo een sterke argumentatie op te bouwen voor mijn bevindingen.

Om de *credibility* te vergroten, kan gebruik gemaakt worden van triangulatie (Bryman, 2012) Triangulatie houdt in dat het hoofdonderwerp van onderzoek vanuit verschillende invalshoeken onderzocht wordt (Denzin, 2017). In dit onderzoek is sprake van triangulatie door het gebruik van meerdere databronnen (onderwijskenners en nieuwsmedia) en onderzoeksmethoden (interviews en discoursanalyse), waardoor een gedetailleerder en completer inzicht kan worden verkregen in innovatief onderwijs (Boeije en Bleijenbergh, 2019, p. 160). Met andere woorden, door middel van triangulatie heb ik meerdere en verschillende constructies onderzocht en vergeleken om vervolgens te komen tot geloofwaardige conclusies.

3.6.3. Transferability

Onder *trustworthiness* valt ook het criterium '*transferability*', dat een parallel heeft met generaliseerbaarheid of externe validiteit (Lincoln & Guba, 1985). In het geval van *transferability* wordt niet noodzakelijk belang gehecht aan het doortrekken van bevindingen naar andere contexten, maar gaat het eerder over het nut van de bevindingen voor de lezer en zijn of haar specifieke situatie. Kwalitatieve onderzoekers worden daarom aangemoedigd om *thick description* (Geertz, 1973) te produceren, zodat de lezer zelf kan bepalen of de bevindingen overdraagbaar zijn naar de eigen context (Lincoln & Guba, 1985; Bryman, 2012).

De context die ik onderzocht heb, is erg gevarieerd en weinig specifiek. Daarmee bedoel ik onder andere dat de onderwijskenners werkzaam zijn in verschillende contexten en uiteenlopende referentiekaders hebben. Om die reden geef ik een kort overzicht van de achtergronden van de

onderwijskenners (bijlage 4), waardoor hun uitspraken in de juiste context geplaatst kunnen worden. Ondanks de verschillende achtergronden zijn een aantal eigenschappen van innovatief onderwijs vaak genoemd in de literatuur en de data. Deze bevindingen probeer ik uitgebreid te beschrijven, zodat de lezer zelf kan bepalen of het van toepassing is op de eigen situatie.

3.6.4. Dependability

Het derde criterium is '*dependability*', dat vergelijkbaar is met van betrouwbaarheid (Lincoln & Guba, 1985). Het gaat hier vooral om de inzichtelijkheid van het onderzoeksproces. Dependability kan volgens Bryman (2012) vergroot worden door alle fasen in het onderzoek gedetailleerd te beschrijven en de data vast te leggen. Ik werkte de interviews daarom uit door middel van transcripties, hield gedurende het gehele onderzoeksproces memo's bij en ik schreef uitgebreide notities bij elk nieuwsartikel voor de discoursanalyse. Daarnaast heb ik alle stappen en gemaakte keuzes bijgehouden in een logboek. Ik noteerde bijvoorbeeld hoe elke participant geworven is en welke selectiecriteria ik gebruik heb voor de verzameling van nieuwsartikelen. Ook vanwege de iteratieve strategie, waarbij zaken voortdurend veranderden gedurende het onderzoek op basis van de wisselwerking tussen data en theorie, heb ik veel aandacht gehad voor de documentatie van het onderzoeksproces.

Daarnaast vroeg dependability extra aandacht vanwege mijn intuïtieve aanpak gedurende dit onderzoek. Intuïtie is subjectief, aangezien ik mij liet leiden door mijn eigen nieuwsgierigheid en gezond verstand. Intuïties zijn ook data en een vorm van interpretatie. Openheid hierover is daarom van uiterst belang (Anderson, 2019). Andere onderzoekers zouden op basis van hun intuïtie waarschijnlijk andere keuzes maken dan ik en dat maakt herhaalbaarheid van dit onderzoek moeilijk. De zorgvuldige documentatie en transparantie van de gemaakte keuzes maken het echter wel mogelijk om dit onderzoek te herhalen. Ik heb elke keuze en handeling die op basis van intuïtie werd gemaakt door middel van '*thick description*' vastgelegd. Dit betekent dat ik aandacht had voor alle details van de specifieke situatie en de context waarin ik mij bevond en die mij tot bepaalde beslissingen en handelingen dreef (Anderson, 2004; Boeije, 2014). Neem als voorbeeld de wijze waarop ik de individuele participanten selecteerde en ik mij voorbereide op elk interview. Door het gehele proces in veel detail bij te houden, kunnen lezers zelf bepalen of ik als onderzoeker juiste conclusies getrokken heb (Anderson, 2004).

3.6.5. Confirmability

Ten slotte valt onder het trustworthiness het criterium '*confirmability*', wat een parallel heeft met de objectiviteit van onderzoek (Lincoln & Guba, 1985). In sociaal onderzoek is volledige objectiviteit niet mogelijk, maar ik kan wel laten zien dat ik geprobeerd heb om zo objectief mogelijk te handelen.

Als onderzoeker nam ik als gevolg van mijn intuïtieve keuze voor het onderzoeksonderwerp (innovatief onderwijs) een open en nieuwsgierige houding aan. Ik had de intentie om iets nieuws te leren en tegelijkertijd wilde ik ook kritisch zijn op mijn eigen handelen. Daarbij probeerde ik mij zo min mogelijk te laten leiden door persoonlijke waarden of theoretische neigingen (Bryman, 2012). Ik heb daarom veel contact gehad met een andere afstudeerder van mijn Master, waarmee ik mijn ideeën en bevindingen deelde. Door met hen in gesprek te gaan en ook andere perspectieven op het onderzoeksproces te horen, kon ik reflecteren op mijn eigen subjectiviteit. Op die manier heb ik mijn nieuwsgierigheid kunnen volgen en kon ik tegelijkertijd recht doen aan de ervaringen van de participanten (Smaling, 2010).

4. Het discours over innovatief onderwijs

Zoals vermeld heb ik 84 nieuwsartikelen (bijlage 1) geanalyseerd door middel van discoursanalyse. Ik heb het kader van Carvalho (2008) voor elk artikel doorlopen. Nadat ik mijn aantekeningen veelvuldig heb doorgelezen en met elkaar heb vergeleken, vond ik drie discoursen over innovatief onderwijs. Dit zijn het vooruitstrevende discours, het cynische discours en het constructieve discours. In dit hoofdstuk licht ik de discoursen één voor één toe aan de hand van tekstfragmenten uit de nieuwsartikelen.

4.1. Het vooruitstrevende discours

Het eerste discours dat ik ga bespreken is het vooruitstrevende discours. Het vooruitstrevende komt voort uit het feit dat onderwijsorganisaties streven naar vooruitgang. De deelnemers van het vooruitstrevende discours zijn ervan overtuigd dat nieuwe vormen van onderwijs verbeterde resultaten opleveren in vergelijking tot de bestaande, traditionele vormen van onderwijs. Dit wordt allereerst duidelijk doordat innovatieve scholen een passende omgeving zoeken of creëren, die past bij hun onderwijsconcept. Ten tweede beschrijft het vooruitstrevende discours de verandering van onderwijs naar een vorm met een kindgerichte focus.

4.1.1. Een passende onderwijsomgeving

Scholen proberen een omgeving te realiseren die past bij hun onderwijsconcept. De omgeving heeft betrekking op het schoolgebouw waar onderwijs gegeven wordt, maar ook op de samenwerkingen die de school heeft met externe partijen buiten het schoolgebouw. Kinderen worden bij vernieuwende onderwijsvormen vaker ingedeeld in heterogene groepen, waarbij gebruik wordt gemaakt van wisselende onderwijsruimtes. Dit vraagt daarom ook om een andere inrichting van het schoolgebouw (Van den Berg en Scheeren, 2018). Zo worden schoolgebouwen ver- of gebouwd om letterlijk ruimte te creëren voor bijvoorbeeld de grotere, gemengde groepen leerlingen. Dit gaat soms gepaard met een nieuwe naam voor de school:

Het bewegend leren wordt uitgebreid met een glijbaan en zandbak in de school. Komende zomer krijgt de benedenverdieping een nieuwe uitstraling. In januari ondergaat de eerste verdieping een transformatie. . . . Op 31 augustus wordt de nieuwe naam bekendgemaakt en is de feestelijk heropening van de school. (De Hulster, 2020)

In dit citaat wordt een omgeving gecreëerd die past bij het concept “bewegend leren”. Om de lezer te overtuigen van de wenselijkheid van de verandering, benadrukken artikelen vaak de positieve invloed ervan op de motivatie van de leerlingen. Zo benoemt een schoolleider in een AD-artikel (Loohuis, 2021) dat ze “blij” zijn met het vernieuwde uiterlijk van hun school. Ook in een ander AD-artikel (Van Kelckhoven, 2020) vertelt een schoolleider dat kinderen door de nieuwbouw beter tot leren komen, doordat ze zich “lekker” en “veilig” voelen.

In onder andere artikelen van Dunnewijk (2020) en Van de Ven (2018) wordt nog een andere verandering van de onderwijsomgeving belicht, die ook een positieve invloed schijnt te hebben op de motivatie van kinderen. Innovatieve scholen kijken namelijk naar mogelijkheden voor leerlingen om te leren buiten de directe onderwijsomgeving (de school): “Ze bezoeken bedrijven en organisaties of ze gaan de natuur in om te onderzoeken en te leren” (Dunnewijk, 2020). Dit zou een vorm zijn van “natuurlijk leren”, vanuit de “intrinsieke motivatie”. Dit klinkt aantrekkelijk en de keuze voor een vernieuwend onderwijsconcept is volgens verschillende schoolleiders dan ook een methode om nieuwe leerlingen aan te trekken (Van Leest, 2018; Van de Ven, 2018). Dit sluit aan bij onderzoek van Emmelot et al. (2008), die stelt dat scholen gemotiveerd zijn om te innoveren als het huidige onderwijs tekortkomingen kent, zoals een laag leerlingenaantal.

Daarnaast halen innovatieve scholen de omgeving binnen het schoolgebouw. Zo wordt in een AD-artikel van bijvoorbeeld Pater (2020) gesproken over een *“integraal kindcentrum”*. Hierbij worden *“onderwijs, peuteropvang, naschoolse opvang en welzijnsactiviteiten onder hetzelfde dak aangeboden”* (Loohuis, 2021). Een kindcentrum zorgt voor een sterkere verbinding tussen organisaties die normaalgesproken afzonderlijk van elkaar opereren. Er is vaak sprake van een doorlopende leerlijn, wat ook zorgt voor een soepelere overgang tussen de organisaties. Van den Berg en Scheeren (2018) beschrijven de samenwerking met de omgeving, zoals het geval is bij integrale kindcentra, als kenmerk van het ‘anders organiseren’ van innovatieve scholen.

Een samenwerking die Van den Berg en Scheeren (2018) niet noemen, maar wel in de nieuwsmedia voorkomt, is die met ouders. Zo wordt in het AD vermeld dat innovatieve scholen gebruik maken van de expertise en kennis van ouders: *“Uit onderzoek blijkt dat veel ouders meer willen dan luizenpluizen of pleinwachten . . . Het idee [concept Samen in de Klas] is dat ouders samen met leraren les geven over een onderwerp waarover ze veel weten”* (Broos, 2018a). Dat dit wetenschappelijke onderbouwd is, lijkt een strategie te zijn van de auteur om de lezer te overtuigen van het innovatieve onderwijsconcept. Daarnaast wordt het concept beschreven als een *“win-winsituatie”*, wat suggereert dat er enkel baten zijn en geen lasten. In de media wordt dus gesproken over vooruitstrevende veranderingen in de fysieke en sociale omgeving van de school.

Opvallend in het huidige onderzoek is dat met name het AD teksten publiceert die bijdragen aan het vooruitstrevende discours. Baker et al. (2012) verklaren dat kranten bewuste keuzes maken wat betreft de publicatie van teksten. Het AD publiceert vaak artikelen die gaan over regionaal nieuws (Boukes en Vliegenthart, 2017), wat ook terug te zien is in de nieuwsartikelen over innovatief onderwijs. In de artikelen komen namelijk vooral actoren aan het woord die werkzaam zijn op een school en via de media hun specifieke onderwijsconcept naar voren brengen. Dit laat zien dat de nieuwsmedia zelf invloed hebben op het discours.

4.1.2. Kindgericht onderwijs

Van Leest (2018) schrijft in het AD dat basisschool De Wilgenhoek haar onderwijs *“durft”* aan te passen aan de huidige maatschappij en noemt het onderwijsconcept *“vooruitstrevend”*. Ook wordt de directrice aangehaald: *“We zijn een eigenwijs schooltje”*. Het woordgebruik in het artikel suggereert dat de school anders is dan andere scholen, tegen de stroom ingaat en misschien zelfs voorloopt in vergelijking met andere scholen. Het onderwijs op De Wilgenbroek is flexibel georganiseerd en heeft een kindgerichte focus, wat in de praktijk vaak een gepersonaliseerde aanpak betekent: *“Dat alles wat een kind leert of doet op school, voor 100 procent is afgestemd op zijn individuele voorkeur. Het sleutelwoord is ‘maatwerk’. Elk kind staat centraal, elke leerstijl is uniek”* (De Jong, 2019b). Woorden in de nieuwsmedia, zoals *“100 procent afstemming”*, *“uniek”*, *“maatwerk”*, *“aandacht voor identiteit”*, *“individuele begeleiding”* en *“eigen leerlijn”* worden geassocieerd met kindgericht onderwijs. De kindgerichte focus kan verklaard worden aan de hand van de theorie van Valcke (2010). Hij schrijft dat steeds meer scholen een ontwikkelingsgerichte benadering gebruiken. Dit houdt in dat meer aandacht gevestigd wordt op individuele leerbehoeften van de leerling en de focus verschuift van de leerstof naar het kind. In het traditionele onderwijs met het leerstofjaarklassensysteem zou daarentegen weinig ruimte zijn voor de individuele behoeften (Karels, 2020). Het benadrukken van dit verschil is een strategie van actoren in de nieuwsmedia om innovatief onderwijs zo te framen, dat je er als lezer van overtuigd raakt dat het beter is dan traditionele vormen van onderwijs (Carvalho, 2008).

Daarnaast gaat het kindgerichte onderwijs vaak over *“eigentijdse”* of *“21^{ste}-eeuwse vaardigheden”* (zoals in Van Houtum, 2019; Van de Ven, 2018), die nuttig zijn voor het kind als voorbereiding op de toekomst. Net als in het artikel van Van Leest, wordt wederom vermeld dat het kindgerichte onderwijs aansluit bij de tijd waarin we leven, oftewel het onderwijs op innovatieve scholen

lijkt meer up-to-date te zijn. Tameling et al. (2021) maken dit concreet in het artikel *‘Maak klimaat en duurzaamheid deel van het onderwijs’*:

Het onderwijsdebat gaat vooral over achterstanden, salarissen en kansenongelijkheid. Belangrijke elementen natuurlijk, maar is de primaire taak van het onderwijs niet om onze leerlingen en studenten voor te bereiden op de samenleving van de toekomst? En moeten we, nu de veranderingen exponentieel zijn, dan niet meer aandacht besteden aan 21^{ste}-eeuwse vaardigheden als kritisch denken, samenwerken en ondernemen?

Dit citaat komt uit het NRC en pleit voor “*duurzaamheidseducatie*”. De retorische vraagstelling in het citaat maakt het lastig voor de lezer om het belang van de onderwijsinnovatie te ontkennen. Het lijkt alsof het onderwijsdebat niet bezig is met de samenleving van de toekomst, omdat er onvoldoende focus ligt op duurzaamheid. Terwijl je ook zou kunnen zeggen dat de discussie over bijvoorbeeld achterstanden en kansenongelijkheid fundamenteeler is en een grotere impact heeft op de samenleving van de toekomst dan duurzaamheidseducatie. Met andere woorden, de framing in dit artikel zorgt ervoor dat de aandacht van de lezer gefocust is op de essentie van het op duurzaamheidgerichte onderwijsconcept. Kindgericht onderwijs richt zich volgens de nieuwsmedia op de toekomst en de vaardigheden die kinderen nodig hebben in de veranderende maatschappij.

In het vooruitstrevende discours wordt veelal verondersteld dat het traditionele onderwijs niet meer van deze tijd is, wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat ‘nieuw’ gelijk is aan ‘beter’ en dat onderwijsinnovaties in zichzelf goed en waardevol zijn. Tegelijkertijd wordt impliciet de boodschap gegeven dat ‘oude’ of ‘diepgewortelde’ onderwijspraktijken minder goed zijn. Carvalho (2008) beschrijft deze veronderstellingen als ideologische standpunten, versterkt door discursieve strategieën. Het ontbreekt hier aan alternatieve visies, waardoor de lezer overtuigd wordt van een bepaalde werkelijkheid. Daardoor lijken vooral de voorstanders van innovatief onderwijs deel te nemen aan het vooruitstrevende discours. Dit kunnen zowel journalisten zijn als de mensen die worden aangehaald in de tekst (object en subject) (Carvalho, 2008). Opvallend is dat de actoren die spreken veelal onderwijsprofessionals zijn, zoals schoolleiders of leerkrachten. Zij praten over hun eigen innovatieve onderwijsconcept of andere vernieuwende vormen op de school waar ze werkzaam zijn. Op basis van hun achtergrond lijkt het logisch dat ze geen kritiek leveren op innovatief onderwijs. Volgens de theorie van Carvalho (2008) gebruiken de actoren in dit geval hun framing power om een positief beeld neer te zetten van innovatief onderwijs, waarbij het veelal ontbreekt aan een kritisch argument.

4.2. Het cynische discours

Het tweede discours dat ik vond, is het cynische discours. Barton en Ambrosini (2013) definiëren cynisme als: *“a pessimistic viewpoint about change efforts being successful”* (p. 729). Ik neem deze definitie over in dit onderzoek, aangezien ik deze vorm van cynisme herken in het mediadiscours met betrekking tot innovatief onderwijs. Het cynische discours wordt aangedragen door actoren die pessimistisch zijn en weinig vertrouwen hebben in het succes van innovatief onderwijs. Het cynisme komt op vier manieren naar voren. Allereerst komt het naar voren door de afbeeldingen en de verschillende benamingen voor innovatief onderwijs. Ten tweede wordt verondersteld dat de dalende onderwijskwaliteit een verband zou houden met onderwijsinnovaties. Ten derde heerst ook de veronderstelling dat innovatief onderwijs een negatieve invloed heeft op de kansengelijkheid. Ten slotte wordt beweerd dat het jargon van innovatief onderwijs misleidend is.

4.2.1. Ironische afbeeldingen en benamingen

Opvallend is dat het cynisme van actoren al naar voren komt tijdens de ‘open reading’ (Carvalho, 2008) van teksten. De ironische afbeeldingen, kritische titels en stijlfiguren trekken de aandacht en spreken voor zichzelf. Neem als voorbeeld figuur 4, een ironische illustratie van de digitalisering in het

onderwijs. De titel ‘Onderwijsvernieuwing 2.0’ en de tekst in de illustratie hebben een sarcastische toon, want wat heb je nou werkelijk aan een digitale telraam-app? Ook de grijze vertoning van de leerkracht in de achtergrond suggereert dat deze wellicht overbodig is geworden met alle (digitale) vernieuwingen. De ontevreden uitdrukking op het gezicht geeft de afschuw hierover aan.



Figuur 4. Illustratie van Plus in De Telegraaf (2020)

Ook de verschillende benamingen voor innovatief onderwijs klinken cynisch. Voorbeelden hiervan zijn “onderwijskundig kwakzalverij”, “blinkende hightech-verlokkingen”, “nepconcept”, “talentshow” en “vage ontdekkingsreis”. Woorden als “trend”, “hip”, “modieus” en “onzinhypes”, die vaker voorkomen binnen het cynische discours, creëren het idee dat onderwijsinnovaties gebaseerd zijn op populariteit en slechts van korte duur zijn. Dit wekt weinig vertrouwen voor de toekomst van innovatief onderwijs. Verder wordt gesuggereerd dat onderwijsinnovatie gebaseerd is op “anekdotisch bewijs”, wat erop duidt dat de vernieuwingen vooral voortkomen uit de eigen persoonlijke ervaring met onderwijs en niet gebaseerd is op wetenschappelijk bewijs. Benamingen als “nieuwwetse fratsen” en “vernieuwingsfetisjisme” verwijzen naar de continue drang die Nederlanders hebben om te innoveren: “Het wachtwoord waarmee je in Nederland voorbij alle bureaucratische slagbomen komt, luidt innovatie” (Cihangir, 2020). Verder is de term “veredelde bezigheidstherapie” in een column in De Telegraaf opvallend. Het lijkt namelijk op ‘veredelde speeltuin’, wat begin deze eeuw synoniem was voor Iederwijs en daarmee een negatief beeld creëerde van innovatief onderwijs. Een andere, voor zichzelf sprekende en originele benaming voor innovatief onderwijs zit in de uitspraak “Voordat iedereen er erg in heeft, is de school alweer gehuld in een nieuw setje kleren van de keizer” (De Kreek, 2019), een verwijzing naar het sprookje van Hans Christian Andersen. Deelnemers van het cynische discours vergelijken onderwijsinnovaties met de kleren van de keizer, waarmee zij de veronderstelde verbeteringen minimaliseren en belachelijk maken.

Daarnaast worden in het cynische discours ook verschillende benamingen gebruikt voor de onderwijsvernieuwers, zoals “zelfverklaarde onderwijsgoeroes”, “hogepriesters van onderwijsvernieuwing”, “zweverige types”, “warhoofden”, “gelovigen”, “kwakzalvers” en “gewiekste toekomstvoorspellers”. Ze worden ook vaak “ideologen” genoemd: “Kennis construeren leerlingen vanzelf, door zelfstandig, ontdekkend en digitaal te werken – een misvatting die allang wetenschappelijk is ontmaskerd, maar daaraan hebben de ideologen geen boodschap” (Truijens, 2019). Met deze uitspraak wordt gesuggereerd dat onderwijsvernieuwers zich vasthouden aan bepaalde ideologieën omtrent onderwijsvernieuwing. Vernieuwers blijven in bepaalde ideeën geloven, ondanks de tegensprekende wetenschappelijk bewijzen. Dit zou verklaren waarom ze dan ook vaak als “gelovigen” of “goeroes” bestempeld worden. De mensen die achter de vernieuwingen staan worden met deze termen weggezet als niet deskundig en niet serieus te nemen.

Opvallend is dat het vooruitstrevende discours minder goed af te lezen is aan afbeeldingen of benamingen voor innovatief onderwijs en eerder zichtbaar wordt tijdens een meer gedetailleerde lezing en vergelijking van artikelen. In de volgende deelparagrafen doe ik dit ook voor artikelen van het cynische discours en ga ik in op de meer inhoudelijke kenmerken.

4.2.2. Dalende onderwijskwaliteit

In verschillende nieuwsartikelen (Bosman, Van Rijthoven, & Meester, 2019; De Jong, 2019b; De Vries, 2019; Hertzberger, 2019) wordt verwezen naar de “*zorgen*” van de Onderwijsinspectie over de dalende onderwijskwaliteit. In een van haar rapporten (Staat van het Onderwijs, 2019) wordt deze zorg gekoppeld aan het innovatieve onderwijs. Naast de onderwijsinspectie wordt ook vanuit andere hoeken in het onderwijsveld deze zorg uitgesproken:

In de 60 jaar dat ik actief ben in het basisonderwijs heeft zich daar een ongekende ramp voltrokken: Nederland is op weg naar drie miljoen functioneel analfabeten en die hebben geen schijn van kans in de samenleving. Zij worden de nieuwe revolutionairen. (Meijs, 2020)

Deze uitspraak van een bestuurslid van Beter Onderwijs Nederland is erg negatief en wekt emotie op bij de lezer. Ze beschrijft in haar artikel drie grote onderwijsvernieuwingen die het Nederlandse onderwijssysteem “*volledig op zijn kop*” hebben gezet. Haar taalgebruik maakt duidelijk wat de ernst is van de situatie. Woorden als “*ongekende ramp*” en “*analfabeten*” wekken de indruk dat de gevolgen van onderwijsvernieuwing vreselijk zijn. Door ook haar aantal werkzame jaren (60) te vermelden, wordt benadrukt dat de actor ervaring heeft en waarschijnlijk wel weet waar ze het over heeft.

De dalende onderwijskwaliteit wordt dus vaak gekoppeld aan de ontwikkeling van innovatieve onderwijsvormen. In het NRC-artikel van Bouma (2018b) wordt benoemd dat het onderwijs daarom in eerste instantie moet focussen op verbetering van de kwaliteit van het gehele systeem, voordat er geprofileerd kan worden met onderwijsinnovaties. De directeur van het Nederlands Mathematisch Instituut Cihangir (2020) is het hiermee eens en maakt in het NRC duidelijk waarom: “*Het meest vernieuwende onderwijsland ter wereld is tevens een van de sterkste dalers op de ranglijsten*”. Hij verwijst hiermee naar onder andere lijsten van PISA die driejaarlijkse metingen doet van de basisvaardigheden van Europese landen. Met zijn uitspraak suggereert Cihangir dat de lage prestaties verband houden met de onderwijsvernieuwingen. Ook andere nieuwsartikelen (Bouma & Kuiper, 2018; Meijs, 2020; Truijens, 2019; Van Gaalen & Keultjes, 2019) benadrukken de dalende onderwijskwaliteit en beargumenteren dat de focus (van innovatieve scholen) moet liggen op de basisvaardigheden:

Het ontplooiën van creativiteit, probleemoplossend vermogen en kritisch denken, de zogenoemde ‘vaardigheden voor de 21ste eeuw’, is pas mogelijk als kinderen kennis en basisvaardigheden hebben opgedaan. Hoe herkennen ze anders wat het probleem is, waarop kritisch gereflecteerd moet worden en dat om een creatieve oplossing vraagt? (Bosman et al., 2019)

Uit dit citaat is op te maken dat sommige vernieuwende methoden, die onder de noemer van ‘21^{ste}-eeuwse vaardigheden’ vallen, een stap te ver gaan. De retorische vraag lijkt een strategie van de auteur die helpt de lezer ervan te overtuigen dat er eerst aandacht nodig is voor de basisvaardigheden, voordat er gekeken wordt naar 21^{ste}-eeuwse vaardigheden.

Daarnaast klinken vanuit de politiek bezorgde geluiden. Zo zouden de basisvaardigheden volgens een aantal politieke actoren in de knel zijn gekomen doordat het onderwijsveld “*uit de bocht is gevlogen*” in de uitbreiding van het curriculum. Zo wordt VVD’er Heerema aangehaald in een artikel in De Telegraaf: “*Hartstikke leuk als kinderen themaweken over iets cultureel krijgen voorgeschoteld, maar als ze vervolgens laaggeletterd van school komen, hebben ze er bar weinig aan.*” Ook PVV’er

Beertema heeft geen goed woord over voor de “*broodprofeten van het nieuwe leren*”: “*Ze zweren bij de zelfontdekkende leerling, maar intussen kunnen die leerlingen niet meer lezen*” (Lengton, 2020). Door het woord “*broodprofeten*” ontstaat de indruk dat onderwijsskenners voor de politiek gelijk staan aan gelovigen, die weinig vertrouwen verdienen. Dat de journalist politieke actoren aanhaalt zou een strategie (politisering) kunnen zijn om de lezer te overtuigen van haar boodschap (onderwijsvernieuwing heeft negatief effect op basisvaardigheden). De koppeling tussen innovatief onderwijs en politieke actoren geeft het onderwerp politieke status, wat de tekst krachtiger maakt (Carvalho, 2008). Het zijn overigens wel alleen rechtse politici die worden aangehaald, wat vragen oproept over in hoeverre lezers ontvankelijk zijn voor de boodschap van de auteur.

Dat de onderwijskwaliteit leidt onder innovatieve onderwijsconcepten gaat echter tegen de bevindingen van Emmelot et al. (2008) in, die stellen dat het verbeteren van de onderwijskwaliteit juist een van de motieven is van scholen om te innoveren. In het cynische discours ontbreekt een tegengeluid van voorbeelden waar de onderwijskwaliteit wel degelijk is toegenomen na implementatie van innovatie. Deze ‘*stilte*’ van een alternatief perspectief heeft effect op de lezer (Fairclough, 1995; Carvalho, 2008). Zo leert de lezer dat innovatie een negatief effect heeft op onderwijskwaliteit, omdat hij of zij niet blootgesteld wordt aan kennis die het tegendeel beweert. Dit heeft mogelijk tot effect dat de lezer een negatief beeld vormt van innovatief onderwijs.

4.2.3. Kansenongelijkheid

Deelnemers van het cynische discours beweren dat innovatief onderwijs niet bevorderlijk is voor de kansengelijkheid. Het zijn vooral hoogopgeleide ouders die kiezen voor een innovatief onderwijsconcept (Gilsing et al., 2010; Koelink, 2021) en in de nieuwsmedia wordt dan ook gesproken over een groeiende scholensegregatie (Bosman et al., 2019) en kansengelijkheid (Boerma, 2020; Remie & Huygen, 2019; Van Houtum, 2019). Zo ook in de Volkskrant:

Vakkennis lekt langzaam weg, alles gaat om ‘betekenisvol’ leren, ‘in contexten’, om communicatie en presentatie. De kloof tussen kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders groeit hierdoor: bij rekenen, taal en aardrijkskunde kun je je omhoog werken, maar soft skills zijn cultureel bepaald en vormen wrede selectiecriteria. (Truijens, 2019)

In dit citaat uit de column ‘*We stevenen af op een onderwijsramp, maar niemand ligt er wakker van*’ komt naar voren dat kinderen uit lagere milieus minder profijt hebben van de vernieuwde onderwijsvormen dan kinderen uit hogere milieus. De woordkeuze voor “*onderwijsramp*” wekt de indruk dat er iets verschrikkelijks lijkt te gaan gebeuren. De columnist noemt de “*soft skills*” als onderdeel van innovatief onderwijs “*wrede selectiecriteria*”, waarmee zij suggereert dat kinderen op een oneerlijke manier geselecteerd worden. Daarnaast zegt ze dat de vaardigheden die kinderen aangeleerd krijgen cultureel bepaald zijn, waarmee bedoeld wordt dat er van leerlingen gevraagd wordt om de dominante cultuur van de samenleving te reproduceren. Leerlingen die thuis een andere cultuur kennen, hebben volgens Truijens minder kansen om te presteren in het innovatieve onderwijs. Dat het innovatieve onderwijs de nadruk legt op de dominante cultuur, creëert ongelijke kansen voor leerlingen, oftewel kansengelijkheid (Dereack, 2002).

Ook als onderwijsvernieuwers wel de intentie hebben om kansengelijkheid te bevorderen, komt dit niet altijd tot uiting: “*Onderwijsvernieuwers dromen van sociale gelijkheid en zien het onderwijs als middel om die droom te verwezenlijken. Op zichzelf terecht, want dat is onderwijs ook. Tenminste: goed onderwijs.*” Aldus Cihangir (2020), die in zijn artikel ‘*Alle onderwijsvernieuwing gaat ten koste van ‘zwakke’ kinderen*’ stelt dat onderwijsvernieuwingen vaak berusten op ideologieën. De woorden “*dromen*” en “*droom*” in zijn citaat wijzen hier ook op. Onderwijsvernieuwers hebben volgens hem een ideaalbeeld van onderwijs en komen daarom met ideeën aan die helpen dit ideaalbeeld te

verwezenlijken. Met de laatste zin suggereert Cihangir dat innovatief onderwijs echter niet altijd ‘goed’ onderwijs is. Goed onderwijs zou namelijk, in tegenstelling tot vernieuwende onderwijsvormen, wèl sociale gelijkheid creëren.

Opvallend is dat verschillende columnisten, zoals Aleid Truijens, Japke-d. Bouma en Erik Meester, meerdere teksten geschreven hebben over innovatief onderwijs in het NRC of de Volkskrant. Zij hebben een duidelijke mening over onderwijsvernieuwing en dragen door hun teksten in grote mate bij aan het cynische discours. De publicatie van columns is een legitimatiestrategie van nieuwsmedia om een kritisch standpunt ter gehore te brengen (Carvalho, 2008). De krant lijkt niets met de boodschap van de columnisten te maken te hebben, maar is in wezen wel degelijk verantwoordelijk voor de representaties die de kritische auteurs creëren. Nieuwsmedia hebben immers redactionele controle (Baker et al., 2012). De teksten binnen het vooruitstrevende discours betreffen daarentegen geen columns en zijn meestal informatiever, geschreven door journalisten die mensen uit de praktijk aan het woord laten. De variëteit aan actoren is hier dus groter. Hieruit leid ik af dat innovatief onderwijs verschillend gerepresenteerd wordt in de verschillende nieuwsmedia.

Een ander opvallend verschil tussen de twee discoursen heeft te maken met de soort actoren die aan het woord komen. Zoals gezegd zijn dit bij het vooruitstrevende discours vooral onderwijsprofessionals (schoolleiders en leerkrachten), die hun innovatieve onderwijs uitlichten in de nieuwsmedia. De deelnemers van het cynische discours zijn eerder actoren die wat verder van het primair onderwijs afstaan, denk bijvoorbeeld aan wetenschappers, politici en leerkrachten in het hoger onderwijs. Dat actoren met verschillende achtergronden ook verschillende opvattingen hebben over innovatief onderwijs kan verklaard worden aan de hand van de literatuur van Valcke (2010) over aggregatieniveaus. Zo stelt hij dat visies op leren sterk kunnen verschillen naar gelang iemands positie. Dit betekent dat leerkrachten en schoolleiders, vanwege hun directe betrokkenheid bij het leerproces, anders zullen reageren op innovatieve ontwikkelingen dan bijvoorbeeld professionals werkzaam bij de overheid. De verschillende posities hebben namelijk verschillende belangen bij het innovatieve onderwijs en zullen zich ook anders opstellen richting bepaalde situaties of problemen.

4.2.4. Misleidende jargon

In het cynische discours heerst de opvatting dat het jargon in het innovatieve onderwijs misleidend is. Dit wordt ook duidelijk aan de hand van figuur 5, afkomstig uit het artikel *‘Een leraar heet ineens ‘coach’* uit het NRC (2018b) waarin Conrad Berghoef, *“leraar van het jaar 2017”*, zich uitlaat over zijn top 10 *“ergste”* onderwijsjargon.



Figuur 5. Illustratie van Tomas Schats in NRC Handelsblad (Bouma, 2018b).

Afbeelding 2 laat een leerling zien die aan zijn raket-bureau door de ruimte vliegt. Ondanks de extra futuristische functies, doet de leerling niks nieuws. Het zit aan een bureau en het leert. De journalist haalt vervolgens in zijn tekst Berghoef aan die niet begrijpt waarom de leerkracht ineens *“coach”* heet (Bouma, 2018b). Een coach blijft immers het werk doen van een leerkracht, ondanks de nieuwe

functienaam. De concepten die innovatieve scholen gebruiken zijn nietszeggend of lijken concepten te vervangen die al bestaan. Zo schrijft Peereboom Voller in de Telegraaf (2018) over “het nieuwe leren” dat het “een wiel tracht uit te vinden dat allang is uitgevonden”. Zo heet een “school” nu een “ontwikkel-omgeving”, spreekt men niet van “groepen” of “klassen”, maar van “walen”, “units” of “werkplaatsen”.

Ook Cihangir (2020) laat in het NRC weten dat hij vraagtekens heeft bij sommige innovatieve onderwijsconcepten: “Zo ontstaan raadselachtige termen als ‘ontwikkelingsgericht onderwijs’, alsof onderwijs ooit op stagnatie gericht is geweest.” Berghoef (Bouma, 2018b) maakt in het NRC een zelfde soort vergelijking met 21^{ste}-eeuwse vaardigheden die scholen zeggen aan te leren:

Waarom zouden kinderen in de 21ste eeuw hele andere dingen moeten kunnen en weten dan kinderen in de 20ste eeuw? Het moeten toch nog steeds complete mensen worden? Ik vind het bovendien onverstandig dat er met die term zoveel nadruk gelegd wordt op ‘skills’, vaardigheden. Alsof parate kennis niet meer van belang zou zijn.

Het misleidende lijkt hier vooral te zitten in het feit dat de concepten afleiden van de basis die kinderen moeten leren, de “parate kennis” waar Berghoef het over heeft.

De deelnemers van het cynische discours zijn vaak overtuigd van het feit dat het jargon in innovatief onderwijs misleidend is. Zo heerst de opvatting dat alle vernieuwing in het onderwijs vooral is ontstaan vanuit het doel van scholen om concurrentievoordeel te behalen: “Veel scholen lokken ouders en leerlingen met vernieuwing, zonder dat duidelijk is of zulke experimenten beter onderwijs opleveren” (Bosman, Van Rijthoven, & Meester, 2019). Het woord “lokken” suggereert dat vernieuwing aantrekkelijk zou zijn. Dit sluit aan bij de theorie van Van den Berg en Scheeren (2008) die stelt dat het willen verbeteren van de concurrentiepositie ten opzichte van andere scholen een motief is voor scholen om te innoveren. Hoogleraar onderwijspsychologie Kirschner (2019) ziet hetzelfde gebeuren: “Onderwijsgoeroes zeggen dingen die logisch klinken en bij de tijdgeest passen. Scholen concurreren om leerlingen, dus willen de hipste of de leukste zijn, zoals een iPadschool. Ouders prikken daar niet doorheen”. Ouders zouden volgens Kirschner niet doorzien wat de onderliggende motieven zijn voor het bestaan van innovaties en worden daarom misleid. Door de “iPadschool”, een concept dat landelijk mislukte, als voorbeeld te noemen maakt de auteur duidelijk dat innovaties niet altijd aan de verwachtingen voldoen.

De artikelen die bijdragen aan het cynische discours hebben een negatieve boodschap met betrekking tot de effecten van innovatief onderwijs. De veelbesproken effecten zijn de dalende onderwijskwaliteit, toenemende segregatie en kansenongelijkheid. Het innovatieve onderwijs heeft een aantrekkende werking op kinderen van hoogopgeleide ouders, mede door de aantrekkelijk klinkende innovaties en jargon. Deelnemers van het cynische discours vragen aandacht voor de basisvaardigheden en suggereren dat ze ondergesneeuwd raken door alle vernieuwingen. Ze zijn als het ware tegenstanders van het innovatieve onderwijs. Het cynische discours lijkt daarmee haaks te staan op het vooruitstrevende discours.

4.3. Het constructieve discours

Ten derde vond ik het constructieve discours. De definitie die Boettke (2011) heeft voor een constructief discours sluit aan bij het discours wat ik gevonden heb in de nieuwsmidia en ik neem zijn definitie daarom over. Zijn definitie luidt als volgt: “A discourse that can see things through different perspectives and understand rather than just dismiss the frameworks of intellectual opponents” (p. 68). Het gaat bij een constructief discours dus om het begrijpen van andere visies op het onderwerp, zonder deze gelijk af te wijzen. Deelnemers van het discours geven opbouwende kritiek, met het oog op de verdere ontwikkeling van innovatief onderwijs. Ik zie het constructieve discours op drie manieren

terugkomen in de nieuwsmedia. Actoren benoemen allereerst het belang van evaluatie en kennisdeling omtrent innovatief onderwijs. Ten tweede komt in dit discours naar voren dat innovatief onderwijs contextafhankelijk is en geduld vraagt van betrokkenen. Ten slotte gaan de nieuwsteksten in op de betekenis van alternatieve perspectieven op innovatief onderwijs.

4.3.1. Evaluatie en kennisdeling

In verschillende nieuwsartikelen (Bouma, & Kuiper, 2018; De Kreek, 2019; Van Gaalen & Keultjes, 2019) wordt benoemd dat het in het innovatieve onderwijs vaak ontbreekt aan heldere doelen.

Vernieuwing moet je onderzoeken en evalueren. Daar zien we problemen ontstaan . . . Bij nieuwe concepten is de ambitie niet altijd duidelijk. Wat moet het precies opleveren? Vaak is ook niet duidelijk of die doelen gehaald worden. Scholen houden dat veelal niet bij. Daar komt bij dat scholen niet van elkaar leren. Door het hele land zijn scholen zelf opnieuw het wiel aan het uitvinden. Dat is zonde van de energie, zeker gezien de grote werkdruk in het onderwijs. (Kuiper & Bouma, 2019)

Dit citaat beschrijft de inefficiëntie van het onderwijssysteem, dat blijkt bijvoorbeeld uit de woorden “opnieuw het wiel aan het uitvinden” en “zonde van de energie”. Het is niet altijd duidelijk waarom men bepaalde innovaties implementeert en daarnaast worden de effecten van deze innovaties onvoldoende geëvalueerd. Ook vindt er geen kennisdeling plaats over de nieuwe inzichten, waardoor scholen continu opnieuw dezelfde stappen zetten of elkaars fouten herhalen. Dit kost tijd en moeite, die het onderwijs beter kan besteden.

Door innovaties te onderzoeken, ontstaan wetenschappelijke inzichten over de effectiviteit ervan. Volgens een NRC-artikel is continue reflectie op de voortgang nodig: “*Met wetenschappelijke inzichten, waarbij we niet alleen de kennis bedoelen, maar ook een wetenschappelijke houding waarin interventies langer en consequenter worden gevolgd, komen het veld, de docent en de leerling waarschijnlijk verder*” (Konings & Rass, 2020). Dit betekent dat innovatie een continu en langdurig proces is en niet enkel berust op het (eenmalig) opdoen van nieuwe inzichten. Onderwijsprofessionals die willen innoveren hebben een onderzoekende houding nodig, waarbij ontwikkelingen geëvalueerd worden en er gaandeweg het innovatieproces kennis wordt opgedaan.

In de literatuur komt naar voren dat naast evaluatie ook kennisdeling van belang is voor duurzame innovatie (Marks et al., 2008; Mulgan & Albury, 2003). In het NRC komt naar voren dat dit echter nog niet altijd gebeurt: “*Op basis van wetenschappelijke inzichten weten we steeds beter hoe kinderen leren. ... De kennis ligt voor het oprapen, al delen we het te weinig*” (De Vries, 2019). Deze uitspraak komt uit een ingestuurde brief en is een reactie op de kritische columns, die geschreven zijn op basis van het rapport van de Onderwijsinspectie (zie cynisch discours). De Vries is werkzaam bij een brancheorganisatie voor onderwijsadviesbureaus en stelt vast dat kennis “*voor het oprapen ligt*”. Hiermee wekt zij de suggestie dat er veel onderzoek gedaan is naar innovatief onderwijs, maar vervolgens constateert ze dat hier onvoldoende mee gedaan wordt. Meer kennisdeling is dus gewenst. Haar beroep overtuigt mij als lezer van haar boodschap. Ik krijg namelijk de indruk dat ze weet waar ze het over heeft, aangezien ze waarschijnlijk veel verschillende onderwijsorganisaties kent en weet wat er over het algemeen speelt.

Het lerend vermogen van het onderwijs kan verbeteren als kennisdeling toeneemt (Hodges, 2016). Echter, als er wel sprake is van evaluatie en kennisdeling, wordt er niet altijd iets mee gedaan:

Maar die onderwijsvernieuwingen gaan nogal eens gepaard met gebrek aan analyse, slechte bekostiging en geen aandacht voor wetenschappelijke onderbouwing. En als er dan een

kritisch rapport verschijnt over onderwijsvernieuwingen, zoals dat van Commissie Dijsselbloem in 2008, dan wordt het in een la gedumpt. (Eerdmans, 2018)

Opvallend is dat ook in andere artikelen verwezen wordt naar het rapport van Commissie Dijsselbloem (2008) (zoals Plaisier, 2020; Remie, 2018; Truijens, 2019). De minister waarschuwde in 2008 al voor de negatieve gevolgen van onderwijsvernieuwing en de aanbevelingen van toen zijn nog steeds gedeeltelijk van toepassing. Er wordt nu zelfs gesproken over “*Dijsselbloem 2.0*” (Truijens, 2019), waarmee met name tegenstanders van innovatief onderwijs beweren dat het onderwijs nog slechter is geworden. Dijsselbloem is genuanceerder en zegt zelf het volgende in het NRC Handelsblad (2018): “*Na ons rapport is onterecht het beeld ontstaan dat we het onderwijs helemaal niet meer moeten vernieuwen*”. Hij zegt wel dat ideeën vaak als “*ideologie*” worden omarmd en dat de onderbouwing vaak “*buitengewoon zwak*” is. Hij roept daarom op om vernieuwingen te baseren op wetenschappelijk onderzoek. Zijn aanbevelingen in het artikel zijn oplossingsgericht en constructief, in tegenstelling tot de kritische actoren (Plaisier, 2020; Truijens, 2019) die zijn rapport vooral als middel gebruiken om tegenstand te bieden tegen innovaties in het onderwijs en daarmee het cynische discours omarmen.

4.3.2. Tijd- en contextafhankelijk

Om de potentie van innovaties in het onderwijs te benutten en een grotere kans van slagen te geven, is volgens een NRC-artikel naast evaluatie en kennisdeling ook tijd en ruimte nodig:

Nieuwe concepten hebben immers tijd nodig om zich te bewijzen. Onderzoek is nodig, maar om tot vernieuwing te komen, is in de eerste plaats ruimte en tijd nodig om te leren wat werkt in de praktijk en wat niet. (W. De Jong, 2019)

Om de effecten van innovatie in het onderwijs te zien, is geduld nodig. Dit kan verklaard worden aan de hand van de literatuur. Tijdens de initiatie- en implementatiefase hebben onderwijsorganisaties en betrokkenen tijd nodig om zich te informeren (Haerlemans, 2010; Kirschner et al., 2004), de verandering te begrijpen en om zich deze eigen te maken (Schein, 1999).

Verder komt in het constructieve discours naar voren dat kennis over de effecten van innovatief onderwijs vooral op kleine schaal verworven moet worden: “*Op school moet het allemaal gebeuren! Niet aan een of andere overlegtafel*” (De Jong, 2019c). Het uitroepteken zet extra kracht achter het punt wat de auteur maakt. Hij laat daarmee zien hoe overtuigd hij ervan is dat innovatie door de uitvoerders bedacht en ontwikkeld dient te worden. De “*overlegtafel*” verwijst naar de beleidmakers en besluitvormers in het onderwijs, die daarentegen minder met de praktijk van het onderwijs te maken hebben. De initiatiefase van innovatie in het onderwijs vindt dus bij voorkeur plaats op micro- en mesoniveau (Kirschner et al., 2004). Hetzelfde geldt voor de implementatiefase: “*De meest levensvatbare vernieuwingen vinden plaats in het klein. Ze ontstaan in de klas. Bedacht en uitprobeerd door de docent. Door resultaten te evalueren en lesmateriaal te delen, kunnen innovaties met potentie ook wortel schieten*” (De Kreek, 2019). Deze uitspraken sluiten aan bij de theorie over innovatie, die zegt dat onderwijsprofessionals aan de onderkant moeten participeren in de besluitvorming met betrekking tot de ontwikkeling en implementatie van onderwijsinnovaties (Walrecht, 2006). Als het macroniveau te veel aanstuurt, kunnen er namelijk spanningen ontstaan in de schoolcontext, wat niet bevorderlijk is voor de innovatie (Griffith, 2000; Coulby, 2000).

Effectief innovatief onderwijs speelt zich dus af op kleine schaal. In plaats van het beoordelen van innovatief onderwijs op maatschappelijke schaal, vragen deelnemers van het constructieve discours om de aandacht te vestigen op specifieke voorbeelden: “*Laten we die [Klein Amsterdam en Laterna Magica] eens in de schijnwerpers zetten, in plaats van steeds weer dezelfde, gefaalde concepten aan te halen, zoals de iPad-scholen.*” (W. De Jong, 2019). De scholen die worden aangehaald, zijn succesvolle innovatieve scholen. De kritische auteur van het citaat stelt vast dat de aandacht meestal gevestigd is op

de minder succesvolle voorbeelden. Met de woorden “*laten we*” doet ze een beroep op de samenleving om het discours te veranderen en de framing van innovatief onderwijs te verleggen. Kortom, er moet meer ruimte komen voor alternatieve representaties van innovatief onderwijs in de nieuwsmedia.

Dat de effectiviteit van innovaties afhankelijk is van de situatie, verklaart ook waarom vooral leerkrachten en schoolleiders bijdragen aan het vooruitstrevende discours. Zij werken op micro- en mesoniveau en ervaren innovatief onderwijs op kleine schaal. De innovaties zijn waarschijnlijk afgestemd op de specifieke behoeften van de organisatie en omgeving, waardoor positieve ervaringen met onderwijsvernieuwingen worden opgedaan. Actoren werkzaam op macroniveau, ervaren innovatief onderwijs daartegen op grotere schaal en krijgen te maken met andere situaties en problematiek. Ze zijn vaak cynischer en leggen bijvoorbeeld nadruk op landelijk mislukte innovaties, zoals de iPadscholen, waar andere innovaties vervolgens weer mee geassocieerd worden.

4.3.3. Confrontatie van alternatieve representaties

Uit voorgaande deelparagrafen blijkt dat actoren in het constructieve discours belang hechten aan communicatie in en over het innovatieve onderwijs. Het lerend vermogen van het onderwijssysteem is namelijk gering (Onderwijsinspectie, 2019a) en kan verbeterd worden wanneer er meer uitwisseling van kennis plaatsvindt (Hodges, 2016). Het onderwijs moet zich richten op de evaluatie van innovatieve onderwijsvormen op kleine schaal, zodat de inzichten die hierbij worden opgedaan gedeeld kunnen worden met belanghebbenden. Met andere woorden, de deelnemers van het constructieve discours zijn ervan overtuigd dat er geluisterd moet worden naar verschillende perspectieven over innovatief onderwijs, zodat er meer kennis kan worden opgedaan.

Zoals genoemd gaat het bij het constructieve discours om het begrijpen van andere visies op het onderwerp, zonder deze gelijk af te wijzen. Ik zie dit in de nieuwsmedia gebeuren, aangezien deelnemers van het constructieve discours de visies van het vooruitstrevende en cynische discours erkennen, zonder ze direct onderuit te halen. Deze twee discoursen staan daarom niet geheel los van het constructieve discours. Het vooruitstrevende en cynische discours bevatten teksten met een redelijk generaliserend perspectief op innovatief onderwijs. Zo belichten actoren in het vooruitstrevende discours vooral de positieve kant, terwijl actoren in het cynische discours de negatieve kant beschrijven. Het zijn de voorstanders versus de tegenstanders van innovatief onderwijs. Volgens Fursich (2010) betreft het discours een strijd tussen ‘zij’ en ‘wij’, die wordt uitgespeeld in de nieuwsmedia. Het zijn twee contrasterende perspectieven en alternatieve constructies van de realiteit (Carvalho, 2008). Ik kan dit verder toelichten aan de hand van een voorbeeld met betrekking tot de framing van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. In het vooruitstrevende discours wordt er positief over gesproken, omdat het kinderen voorbereid op de samenleving van de toekomst. Deelnemers van het cynische discours klinken daarentegen negatief over de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, want de nadruk moet volgens hen liggen op de basisvaardigheden. De lezer leert misschien maar een kant van het verhaal kennen en weet niet dat er ook een andere kant bestaat. Dit kan bepalend zijn voor de mening die gevormd wordt over innovatief onderwijs en de lezer kan hier ook naar gaan handelen. Het nieuwsmediadiscours heeft daarmee effect op de samenleving (Fairclough, 1995).

De deelnemers van het constructieve discours erkennen beide kanten van het verhaal van voor- en tegenstanders van innovatief onderwijs en proberen de kloof te overbruggen door een gesprek te openen. Neem als voorbeeld het NRC-artikel met de titel ‘*Recept voor een goed onderwijsgesprek: mix praktijk en wetenschap*’ waarin Konings en Rass (2020) wijzen op de verschillende visies op innovatief onderwijs: “*Voor- en tegenstanders van vernieuwing van het onderwijs vechten elkaar te tent uit. Leerlingen worden de dupe*”. De auteurs van het artikel zijn onderwijskenners (beiden werkzaam in het onderwijs) en geven aan niet mee te gaan in het “*gevecht*” tussen de voor- en tegenstanders van innovatief onderwijs. Het zijn immers de leerlingen die het slachtoffer worden van deze strijd. In plaats

van in de arena te stappen en mee te doen aan het gevecht, pleiten Konings en Rass voor “*een gesprek, gesteund door wetenschappelijke inzichten*”. Ook Weijs (2019) geeft een vergelijkbare reactie in zijn artikel over de onderwijskloof tussen voor- en tegenstanders van innovatief onderwijs en stelt “*collectieve reflectie*” voor. Dit soort uitspraken weerspiegelen de open en constructieve houding van deelnemers van het constructieve discours.

Het constructieve discours draait om een meer genuanceerd en open gesprek over innovatief onderwijs. Dit kan verklaard worden aan de hand van onderzoek van Mulgan en Albury (2003), die zegt dat innovatie vaak plaatsvindt in sterk gedifferentieerde organisatorische contexten. Dat betekent dat innovatie is afgestemd op de behoeften binnen die specifieke context, waardoor het niet noodzakelijk aansluit bij een andere context. Met andere woorden, innovaties kunnen niet eenvoudig gegeneraliseerd worden naar andere contexten en de discussie over innovatief onderwijs vraagt daarom nuance. Elke innovatie verdient specifieke aandacht, met oog voor de specifieke situatie en context. Polarisering over ‘goed’ innovatief onderwijs heeft vrij weinig zin en elke situatie zal opnieuw bekeken moeten worden.

Ten slotte is in het constructieve discours vaker sprake van intertekstualiteit dan in de twee eerder besproken discoursen. Dit betekent dat delen van andere teksten in de tekst worden opgenomen, door middel van bijvoorbeeld citaties en verwijzingen (Fairclough, 1995; Carvalho, 2008). Neem als voorbeeld de eerder genoemde ingestuurde brief van De Vries, waarin ze verwijst naar verschillende kritische columns. Ook Konings en Rass (2020) verwijzen naar andere teksten, waaronder naar die van Cihangir (2020). Zoals blijkt uit paragraaf 4.2, sluit Cihangir met zijn artikel aan bij het cynische discours over innovatief onderwijs. Konings en Rass (2020) wijzen zijn visie niet af, maar gebruiken zijn tekst om aan te geven dat er alternatieve perspectieven bestaan. Deze intertekstualiteit zorgt daarmee voor confrontatie van alternatieve representaties.

Er bestaan dus drie discoursen in de Nederlandse nieuwsmedia met betrekking tot innovatief onderwijs. Het lijkt erop dat de verschillende nieuwsmedia in verschillende mate bijdragen aan de verschillende discoursen. Mogelijk werken de zienswijzen van kranten door in de stukken die ze schrijven. Zo zijn NRC en De Volkskrant bijvoorbeeld kranten die de lezer meer zelf willen laten nadenken door middel van veelzijdige informatievoorziening (<https://www.nrc.nl/over-ons/>; <https://www.volkskrant.nl/>) dan kranten zoals het AD en Telegraaf (Boukes en Vliegthart, 2017). Dit zou verklaren waarom de twee eerstgenoemde kranten opvallend kritischer en genuanceerder zijn over innovatief onderwijs dan de laatstgenoemde kranten. Het publiek wordt daarmee blootgesteld aan verschillende representaties en deze worden soms naïef aangenomen als de werkelijkheid (Fairclough, 1995). Mediadiscoursen kunnen daarom invloed hebben op de samenleving, doordat mensen een mening vormen en hier naar kunnen gaan handelen (Fürsich, 2010). Zo zouden bijvoorbeeld ouders die het AD lezen eerder een innovatieve school kiezen voor hun kind, dan ouders die De Volkskrant lezen. Daarnaast zet het constructieve discours in de nieuwsmedia (voor een groot deel opgebouwd uit teksten uit NRC) mensen waarschijnlijk aan het denken.

5. De onderwijsskenners over innovatief onderwijs

In dit hoofdstuk worden de bevindingen besproken op basis van 11 interviews met onderwijsskenners. Ik bespreek de drie thema's, die veel ter sprake kwamen tijdens de gesprekken. Allereerst ga ik in op de betekenis van innovatief onderwijs. Vervolgens licht ik de aanleiding voor de ontwikkeling van innovatief onderwijs toe. Ten slotte besteed ik aandacht aan de gevolgen van innovatief onderwijs.

5.1. Wat is innovatief onderwijs?

De onderwijsskenners hebben ideeën over de betekenis van innovatief onderwijs. In deze paragraaf ga ik hier dieper op in.

5.1.1. Geen heldere definitie

De onderwijsskenners geven aan dat er geen heldere definitie is voor innovatief onderwijs. Zo noemen schrijfster Anja en onderwijswetenschapper Esther het een “*containerbegrip*”. Volgens scholenbestuurder Arjen komt dit door het concept innovatie: “*Er zitten twee kanten aan voor mij. De eerste is: wat is eigenlijk innovatie? De tweede is: wat is innovatief onderwijs?*” Ook schoolleider Iris en beleidsadviseur Bente stellen dezelfde vraag over innovatie en vragen zich respectievelijk af “*wat*” en “*wanneer iets*” innovatief is? Het woord ‘innovatief’ lijkt dan ook vermeden te worden als de onderwijsskenners spreken over innovatief onderwijs of innovatieve scholen. Zij gebruiken namelijk vaak woorden als “*vernieuwend onderwijs*”, “*natuurlijk leren*”, “*nieuwe tijd scholen*”, “*conceptscholen*”, “*onderwijs met een focus op 21^{ste} -eeuwse vaardigheden*” en “*gepersonaliseerd leren*”. ‘Innovatief onderwijs’ is volgens PO-raadbestuurder Arne dan ook een “*niet bestaand concept*”. Hij legt uit:

Wij [PO-Raad] hebben het vaak over conceptscholen, de scholen die een bepaald typeconcept kiezen. . . . Wat je nu ziet in deze tijd, is dat meer scholen wat aan het zoeken zijn naar het onderwijs verbeteren, wat innovatiever. Dat is dan niet echt omschreven, dus dat noemen wij meer conceptscholen. . . . Daarbinnen, je hebt van allerlei smaken, het is niet strak te omschrijven, voor je onderzoek ook best wel een probleem eigenlijk om te bepalen van wat is de innovatieve school.

Arne legt uit dat scholen op verschillende manieren veranderingen doorvoeren in het onderwijs, waardoor ook allerlei vormen ontstaan. Er valt dus geen allesomvattende beschrijving te geven voor wat een innovatieve school is. De variëteit aan vormen van innovatief onderwijs wordt ook bevestigd door innovatieve schoolleider Berber, zij zegt: “*Vernieuwend onderwijs, dat is gewoon een begrip, maar daarbinnen heb je allerlei concepten*”. Net als vernieuwend onderwijs, is innovatief onderwijs “*gewoon*” een begrip en het zegt op zichzelf niet zoveel. Innovatief onderwijs wordt concreter wanneer er naar de samenhangende uitgewerkte concepten en innovaties gekeken wordt.

Dat er geen heldere definitie is voor innovatief onderwijs blijkt ook uit de uiteenlopende antwoorden van onderwijsskenners. Zo zegt Iris (schoolleider traditionele school met leerstofjaarklassensysteem) het volgende als ik haar vraag naar haar definitie van innovatief onderwijs:

Volgens mij is dat je dus elke dag probeert het anders te doen, dus dat je zodanig naar je onderwijs kijkt dat je altijd punten voor verandering, verbetering ziet. . . . Voor mij zit het niet in een grote innovatie of een, dat we heel ander onderwijs hier gaan geven, maar veel meer van wat zijn eigenlijk elke dag, ja, dingen waar je iets mee kan doen. En doe dat ook gewoon op dat moment.

Iris verbindt innovatief onderwijs vooral aan de context waarin zij functioneert als schoolleider en de dagelijkse praktijk waar zij mee te maken krijgt. Innovatie zit volgens haar dan ook in de dagelijkse

interventies. Jochem, die als onderzoeker aangesloten is bij een innovatief onderwijsconcept (Agora-onderwijs), geeft een totaal andere definitie voor innovatief onderwijs:

Innovatief onderwijs betekent dat je dus veel verder gaat als de letterlijke ontwikkeling of een geleidelijke verandering. Innovatief onderwijs dat moet een beetje structuur en baan-, kaderdoorberekend zijn. Dat vind ik dus belangrijk. Je moet als het ware een echte sprong voorwaarts maken. Je moet dingen op een fundamentele manier anders doen, dat is innovatief.

Jochem denkt daarmee groter en meer impactvol over innovatief onderwijs dan Iris. Hij heeft het over een duidelijke en fundamentele verandering. Hiermee suggereert hij dat innovatief onderwijs niet van de ene op andere dag ontstaat, in tegenstelling tot wat Iris beweert. Jochem heeft het over een complete kanteling van onderwijs, terwijl Iris een aanpassing van het huidige onderwijs als vernieuwing ervaart. Ondanks de verschillende ideeën over innovatief onderwijs, zijn beide onderwijskenners ervan overtuigd dat zij op innovatieve wijze bezig zijn met onderwijs. Dit wordt verklaard door onderzoek van Bloch (2004), die stelt dat er gesproken kan worden van innovatie als deze vernieuwend is voor de school waarin de implementatie plaatsvindt. Om die reden zijn er veel manieren om te vernieuwen en is in de kern vrijwel elke school bezig met innovatie (Emmelot et al., 2008).

Dat er geen eenduidige definitie voor innovatief onderwijs bestaat is dus onder andere te verklaren door de verschillende opvattingen in de samenleving over wat innovatie inhoudt. Onderwijskenners definiëren innovatief onderwijs aan de hand van de omgeving waarin zij functioneren. Door aandacht te hebben voor de context van innovatie, wordt innovatief onderwijs concreter.

5.1.2. Continue verandering

Innovatief onderwijs kan gedefinieerd worden door het te positioneren ten opzichte van het bestaande onderwijs. Innovatie gaat over verandering (Kirschner et al., 2004; Van den Berg & Scheeren, 2009) en zoals eerder vermeld door Arne, zijn scholen op zoek naar manieren om het onderwijs te “verbeteren”. Hieruit maak ik op dat als men spreekt over innovatief onderwijs, het gaat over een verbetering ten opzichte van het bestaande onderwijs. Dit wordt bevestigd door Berber:

Maar kijk, het vernieuwende is om dan heel eerlijk te gaan kijken van nou, alles wat we tot nu toe gedaan hebben en niet goed werkt, om daar echt serieus naar te kijken van hoe zou het dan wel kunnen werken en wat?

Volgens innovatieve schoolleider Berber gaat het over een verandering die een verbetering is ten opzichte van de huidige aanpak. Naast dat innovatief onderwijs de functie heeft om te verbeteren, gaat het volgens onderwijswetenschapper Esther ook om de uitbreiding van onderwijsvormen:

Ja wat het voor mij is, is dat het echt iets toe moet voegen aan het onderwijs dat er al is. Dus dat het een nieuwe werkvorm of een nieuwe manier van onderwijs geven moet zijn die er nog niet is, . . . dat ‘leerders’, laten we het zo maar even noemen, op een nieuwe manier leert leren en dat het hen inspireert en dat het eigenlijk los is van de bestaande structuren. En daarbij hoeft het voor mij niet heel erg fancy te zijn.

Esther heeft het over het onderscheidende karakter van innovatief onderwijs, door te spreken over een “nieuwe manier”, die “iets toevoegt” en niet direct verbonden is aan “bestaande structuren”. Daarnaast zegt ze dat het “leerders” moet “inspireren”, waarmee ze suggereert dat het iets zou moeten losmaken of oproepen bij leerlingen. Door te benoemen dat het niet “fancy” hoeft te zijn, zegt ze ook dat innovatie iets kleins en simpels kan zijn. Innovatief onderwijs klinkt hier als een staat van zijn, een ding wat bereikt en ontwikkeld kan worden. Arjen heeft daar een andere visie op:

Ja, dus innovatief onderwijs is voor mij, kan niet eens het eindpunt zijn van, dat is het. Ik heb wel scholen gezien, die heel erg opvattingen hebben over wat goed onderwijs is, die ver weg staan bij of wat verder weg staat bij wat je op veel plekken ziet. En mensen hebben dan de neiging om dat dan innovatief onderwijs te noemen, en dat is vooral omdat het afwijkt. Maar niet iedere afwijking is goed onderwijs. Ik heb ook heel veel slechte dingen gezien.

Arjen stelt dat innovatief onderwijs geen “eindpunt” heeft. Dit wekt de indruk dat het dus continu in beweging is, wat ook een reden zou kunnen zijn voor het ontbreken van een heldere definitie voor het concept. Innovatief onderwijs lijkt te gaan over een continue verandering van het bestaande onderwijs. Daarnaast stelt hij vast dat het onderscheidende karakter, het “afwijken” van andere onderwijsvormen, van innovatief onderwijs niet per definitie leidt tot verbetering. Dit wordt bevestigd door de literatuur (Van Wonderen, 2004). Ook beleidsadviseur Bente beschrijft het concept als iets wat voortdurend in beweging is, afhankelijk van de ontwikkelingen in de maatschappij:

Ik denk dat de kern van innovatief onderwijs is dat de scholen en mensen die onderwijs geven, nieuwsgierig blijven en nieuwsgierig zijn naar het toerusten van jonge mensen voor de toekomst. Voortdurend blijven nadenken over wat hebben deze mensen nodig om straks de maatschappij te kunnen laten functioneren en daaraan bij te dragen?

Het woord “voortdurend” impliceert dat innovatief onderwijs een continu proces is. Volgens Shockley et al. (2006) is deze beweging van innovatie nodig om continu publieke waarde te blijven creëren. Zo kunnen verschillende doelen van het onderwijs op nieuwe manieren bereikt worden, waarbij bestaande problemen overkomen kunnen worden. Zo beweert onderwijsinnovator Stan dat zijn innovatieve onderwijsconcept geen lerarentekort kent, terwijl dit landelijk wel een probleem is.

Deze continuïteit van innovatie in het onderwijs leidt volgens Esther ook tot herhaling: “*Vaak als je echt naar de essentie toe gaat van zo'n concept is dat het eigenlijk gewoon oude wijn in nieuwe zakken is. Niet altijd, maar vaak wel. En dan zit er zo'n hele mooie formule overheen met een prachtige slogan.*” Esther verwijst naar “*aantrekkelijke*” concepten zoals “*21^{ste}-eeuwse vaardigheden*” en “*het nieuwe leren*”, die mooi klinken maar in de “*essentie*” overeenkomen met andere vormen van onderwijs. Dit wordt eveneens benoemd in het cynische discours. Ook het Iederwijs, waar ik in de inleiding naar verwees, heeft bijvoorbeeld veel overeenkomsten (zoals de kindgerichte focus) met innovatief onderwijs van nu. “*Mensen hebben steeds de neiging om nieuwe woorden op het onderwijs te plakken*” aldus Arjan. Van den Berg en Scheeren (2018) verklaren dat scholen veel verschillende keuzes kunnen maken wat betreft de organisatie van hun onderwijs. Hierdoor ontwikkelen scholen zich op eigen wijze en ze zijn naar eigen inzicht dan ook uniek. Scholen voelen daarom mogelijk de behoefte om nieuwe namen te creëren, die hun specifieke onderwijs typeert. Kortom, innovatief onderwijs betekent een continue verandering van het bestaande onderwijs, waardoor nieuwe en vergelijkbare onderwijsvormen ontstaan.

5.1.3. Het kind centraal

Het derde kernmerk van innovatief onderwijs gaat over de betekenis van onderwijs voor de leerling. Zo vertelt Jasmijn dat innovatieve scholen uitgaan van de “*eigenheid*” van het kind. Bente legt dit uit:

“Het is mijn eigen leven en ik leer dingen die belangrijk zijn om dat leven te leiden om dat leven vorm te geven.” En ik denk als je daaraan werkt, dan ben je aan het innoveren. Je kunt ook innoveren op vorm, maar voor mij is de betekenis van het onderwijs die daaronder ligt nog veel belangrijker.

Voor Bente zijn de ontwikkeling van de individuele leerling en de focus op de eigen leerbehoeften het uitgangspunt van innovatief onderwijs. Haar visie houdt rekening met de individuele behoeften en

interesses van het kind. Bente maakt verder het onderscheid tussen twee lagen. Allereerst de vorm van het onderwijs, wat duidt op een concrete en zichtbare verandering. Echter de laag die daaronder ligt, is volgens haar belangrijker. Daarmee refereert ze naar het onderwijs wat inspeelt op de motivatie van kinderen en hen eigenaarschap geeft over het leerproces. Deze kindgerichte benadering gaat uit van een ontwikkelingsgerichte visie (Valck, 2010) en wordt ook uitgebreid besproken in het vooruitstrevende discours in de nieuwsmedia.

De kindgerichte focus is een beweging die zich voordoet op steeds meer scholen, ook op traditionele scholen. Iris (schoolleider traditionele school) zegt bijvoorbeeld dat op haar school leerlingen meer zeggenschap krijgen: *“Want dat is hier weer te weinig. Te weinig eigen verantwoordelijkheid, te weinig zelfstandigheid.”* Dit is een manier om de focus te verleggen naar het kind en zijn of haar leerproces. De kindgerichte focus van het innovatieve onderwijsconcept van Stan betekent dat de leerling het gehele onderwijs mag bepalen. Er is volgens hem aandacht nodig voor ieders vertrekpunt of basis, om vanuit daar te groeien. Stan stelt voor dat we een vorm kiezen waarin een leerling vanuit de eigen nieuwsgierigheid leert, zonder sturing van een opgelegd curriculum. Daardoor wordt het leerproces volgens hem *“betekenischer”* en de ruimte die ontstaat voor *“creativiteit”* en *“verbeeldingskracht”*, maken het mogelijk voor het individu om tot optimale ontwikkeling te komen. Iris en Stan hebben de kindgerichte focus in verschillende mate geïmplementeerd. Ik vroeg Iris hoe zij dacht over Stans idee van kindgericht onderwijs: *“Ja, ik denk dat het [onderwijsconcept Stan] voor sommige leerlingen heerlijk is, maar niet voor allemaal.”* Vervolgens legt ze uit dat er volgens haar niet één vorm van onderwijs is die voor alle kinderen werkt en ze heeft daarom begrip voor de verschillende perspectieven op innovatief onderwijs. Iris sluit met haar ideeën en opvattingen dus aan bij het constructieve discours in de nieuwsmedia.

Verder legt Stan uit dat de nadruk van het huidige onderwijssysteem te veel op de organisatie is komen te liggen, waarbij een focus ligt op regels en meetbaarheid. Alle kinderen worden bijvoorbeeld vaak gezamenlijk en op dezelfde manier getoetst. Vervolgens wordt het individu beoordeeld ten opzichte van de prestaties van zijn of haar leeftijdgenoten. Het is dan ook de toetsing of de monitoring van de leerontwikkeling die volgens onderwijskenners een vernieuwende vorm aanneemt in het innovatieve onderwijs. Zo legt Berber uit dat een kind alleen met zichzelf wordt vergeleken en niet met de ander. Jasmijn vertelt dat ze Cito (een organisatie die onder andere toetsen en leerlingvolgsystemen ontwikkelt) *“vreselijk”* vindt, omdat ze leerlingen veelal met elkaar vergelijken. In plaats daarvan gebruiken zij producten van bureau IEP:

Die [bureau IEP] staat al voor inzicht in het eigen profiel. . . . De manier waarop zij toetsen en de manier waarop ze de toets resultaten weergeven, zijn heel erg kindgericht. Heel erg van oké, wat heb jij gedaan, hoe heb jij je ontwikkeld ten opzichte van vorige keer.

Elke leerling legt zijn of haar eigen leerproces af en het hoort daarbij niet vergeleken te worden met anderen. Innovatief onderwijs kenmerkt zich dus door een kindgerichte focus met meer ruimte voor de leerling om zelf invulling te geven aan zijn of haar leerproces.

5.2. Waarom innovatief onderwijs?

In deze paragraaf probeer ik te begrijpen waarom innovatief onderwijs bestaat. Wat is de aanleiding geweest voor mensen om te innoveren in het onderwijs? De onderwijskenners beschreven drie aspecten die invloed hebben op de ontwikkeling van innovatief onderwijs. Ten eerste bespreek ik de invloed van concurrerende visies. Vervolgens licht ik toe dat de veranderende maatschappij bepalend is voor het ontstaan van innovatieve onderwijsconcepten. Ten slotte blijkt concurrentie ook een rol te spelen in de motivatie van onderwijsorganisaties om te innoveren.

5.2.1. Concurrerende ideeën over onderwijskwaliteit

Onderwijskenners leggen uit dat er in het onderwijs verschillende ideeën bestaan over wat ‘goed’ onderwijs is. Arjen, schoolbestuurder en voorheen werkzaam bij de Onderwijsinspectie, zegt hier het volgende over: *“Mensen die zitten te veranderen en te innoveren doen dat vanuit hun perceptie over de vraag wat onderwijskwaliteit is en het hele idee van ons stelsel is dat je het daar niet over eens hoeft te zijn.”* In ons onderwijsstelsel mag namelijk iedereen naar eigen visie het onderwijs inrichten (Onderwijsinspectie, 2020). Arjen stelt vast dat innovatie gebruikt wordt om bij te dragen aan een bepaald idee van onderwijskwaliteit.

Onderwijskenners geven aan dat het leerstofjaarklassensysteem steeds minder bijdraagt aan de onderwijskwaliteit, waardoor zij voorkeur geven aan andere organisatievormen. Stan legt uit waarom het traditionele leerstofjaarklassensysteem aan vernieuwing toe is:

We hebben een enorme waste of human capital door dat leerstofjaarklassensysteem. . . . Aan de bovenkant doe je altijd kinderen tekort die eigenlijk veel meer uitdaging nodig hebben en aan de onderkant zijn er altijd kinderen die door een neurologische of anderszins ontwikkeling of sociaal emotionele omstandigheden niet in staat zijn om datgene te leren wat jij eigenlijk zou willen, dus die dan een onvoldoende krijgen. En dat is globaal zo'n 25 tot 30 procent van de kinderen doe je altijd te kort.

Stan beweert dat het leerstofjaarklassensysteem *“menselijk kapitaal”* verspilt. Hiermee bedoelt hij dat er competenties, kennis, sociale en persoonlijke vaardigheden (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2008) verloren gaan, doordat deze organisatievorm vooral aansluit bij de gemiddelde leerlingen. Het innovatieve onderwijsconcept wat hij opgericht heeft, focust volledig op de individuele behoeftes van de leerling. Dit betekent dat Stan onderwijs heeft ontwikkeld waarbij in zijn ogen geen sprake is van *“waste of human capital”* en volgens hem dus bijdraagt aan de onderwijskwaliteit.

Dat er concurrerende visies bestaan over de invloed van onderwijsinnovaties op de onderwijskwaliteit, wordt duidelijk wanneer ik de ideeën van Anja en Stan vergelijk. Anja, journalist-columnist (schrijft veel over onderwijs), klinkt namelijk vrij negatief over het innovatieve onderwijs en zegt daarmee geen *“voorstander”* te zijn van veel onderwijsinnovaties. Zij sluit met haar ideeën dus vooral aan bij het cynische discours. Stans ideeën komen daarentegen vooral terug in het vooruitstrevende discours. Anja en Stan vertegenwoordigen twee extreme meningen en lijken weinig ruimte te hebben voor de visie van een ander.

Ook Daphne, schoolleider van een school met Unitonderwijs, deelt de mening van Stan dat het traditionele organisatie-model van het leerstofjaarklassensysteem aan verandering toe is: *“daarmee stoppen we leerlingen in hokjes”*. Daphne’s school heeft daarom een innovatieve organisatievorm zonder klassen, maar met units. Volgens Van den Berg en Scheeren (2018) is dit een kenmerk van een innovatieve schoolorganisatie. Units bestaan meestal uit een grote groep leerlingen van verschillende leeftijden. De grenzen tussen de units zijn niet vast, waardoor continu kan worden aangesloten bij de individuele leerbehoeftes. Het Unitonderwijs is meer gestructureerd dan het onderwijsconcept van Stan, omdat de individuele leerbehoeftes niet altijd leidend zijn. Unitonderwijs is echter wel flexibeler dan het traditionele onderwijs met leerstofjaarklassenstroom.

Zowel Stan als Daphne hebben kritiek op het traditionele leerstofjaarklassensysteem en werken nu met innovatievere vormen van onderwijs, die aansluiten bij hun idee van ‘goed’ onderwijs. Dit ondersteunt de opvatting van Arjen dat innovatie en verandering voortkomen uit een idee over wat onderwijskwaliteit inhoudt. Ook onderzoek (Emmelot et al., 2008; Koelink, 2021) laat zien dat innovatie kan voortkomen uit een nieuwe visie op het onderwijs, vanwege de positieve invloed op de

onderwijskwaliteit. Zo zou een meer kindgerichte visie tot beter onderwijs leiden dan een visie die leerstof- of leerkrachtgericht is.

De vrijheid van het onderwijssysteem maakt het mogelijk om op oneindig veel manieren invulling te geven aan het onderwijs (Onderwijsinspectie, 2020), waardoor verschillende visies op onderwijs ook verschillende onderwijsconcepten genereren. Concurrerende ideeën over onderwijskwaliteit leiden dus tot de ontwikkeling van innovatief onderwijs.

5.2.2. Veranderende maatschappij

Een tweede belangrijke factor die invloed heeft op de ontwikkeling van innovatief onderwijs is de veranderende maatschappij. Wanneer ik aan traditionele schoolleider Iris vraag of het onderwijs op haar school innovatief is, legt ze uit dat ze vernieuwingen (zoals “*buitenonderwijs*”) implementeert naar aanleiding van ontwikkelingen in de maatschappij. Leerkracht Jasmijn gaat dieper op deze ontwikkelingen in:

We zijn ons onderwijs wel constant nog aan het optimaliseren om te kijken van oké, hoe kunnen we in deze setting, in deze samenleving, want kinderen zijn natuurlijk ook anders dan honderd jaar geleden. Hoe kunnen we het beste aansluiten, ook bij de eisen die er vanuit de regering zijn, maar ook van de eisen die de samenleving vragen? Ja dan moet je ook continu aan kunnen aanpassen als school, dus dat doen wij zeker.

Jasmijn wijst op de mens die is veranderd en stelt dat kinderen andere leerbehoeftes hebben dan honderd jaar geleden. Daarnaast benoemt ze het belang om als school continu aan te passen aan de eisen van de regering en de samenleving. Deze opvatting kan onderbouwd worden met onderzoek van Potts en Kastle (2010), die in het kader van innovatie refereert naar een micro en macro dynamisch proces. Dit betekent dat nieuwe ideeën op macroniveau kunnen zorgen voor transformaties op lagere niveaus. Met andere woorden, als de regering of samenleving om een bepaalde verandering van het onderwijs vraagt, heeft dat mogelijk invloed op de specifieke onderwijscontext van Jasmijn.

Arjen geeft nog een ander voorbeeld van een ontwikkeling, die kenmerkend is voor de veranderende maatschappij: “*Als je ineens veel meer technologische mogelijkheden hebt, dan gaan mensen uit het zichzelf denken van goh, wat betekent dat eigenlijk voor onderwijs?*” Arjen geeft een voorbeeld aan de hand van “*technologische ontwikkelingen*”. Deze ontwikkelingen creëren nieuwe mogelijkheden voor het onderwijs. De uitwerking van ideeën over ICT in het onderwijs zorgen voor verandering van bestaande organisatiestructuren en onderwijsvormen (Van den Berg & Scheeren, 2018). Ik maak hieruit op dat innovatie in het onderwijs nodig is om aan te sluiten bij technologische en maatschappelijke veranderingen (Potts & Kastle, 2010).

5.2.3. Concurrentievoordeel

Een derde aspect die onderwijskenners bespreken als aanleiding voor de ontwikkeling van innovatief onderwijs is het motief van scholen om concurrentievoordeel te behalen ten opzichte van andere scholen. Dit motief wordt ook genoemd in de literatuur (Van den Berg & Scheeren, 2018). Volgens onderwijskenner Iris gebruiken scholen innovatie om zich te profileren: “*Je hebt bijvoorbeeld wel scholen die dan gepersonaliseerd leren zijn gaan doen en daarmee ook zichzelf promoten. Met leerpleinen en alles, dat was dan weer het nieuwe, waar iedereen ineens iets mee gaan doen.*” De laatste zin wijst op het idee dat innovatieve organisatievormen (zoals leerpleinen) een soort trends zijn, aangezien “*iedereen*” dezelfde vorm lijkt over te nemen. Iris suggereert dat de keuze voor gepersonaliseerd leren een middel is om ouders en kinderen naar de school te trekken. Ook Esther, coördinator van verschillende onderwijskundige opleidingen, beaamt dat een vernieuwend onderwijsconcept “*aantrekkelijk*” klinkt voor ouders, wat dus een positieve invloed kan hebben op de

leerlingeninstroom van de school. Je zou kunnen zeggen dat hier sprake is van zowel product- als communicatie-innovatie (Bloch, 2004), omdat scholen innovaties implementeren en deze gebruiken als nieuw middel om zich te promoten.

Onderwijskenners zijn net als deelnemers van het cynische discours echter wel kritisch op het feit dat scholen concurrentievoordeel proberen te behalen door middel van innovaties. Zo zegt onderwijswetenschapper Esther het volgende over scholen die zich profileren met hun aanbod in 21^{ste}-eeuwse vaardigheden:

Ja daar [21^{ste}-eeuwse vaardigheden] ben ik echt allergisch voor! Sorry, daar ben ik echt allergisch voor, zo belachelijk! Alsof je in de 21^{ste} eeuw dit, die vaardigheden zijn toch van alle tijden, dat slaat gewoon echt, presenteren, communiceren, ik denk van hoezo, moesten we dat in de twintigste eeuw dan niet doen?! Als mensen zijn van, mijn onderwijs gaat helemaal uit van 21^{ste} vaardigheden dan word ik altijd mal, ben ik echt allergisch voor, echt verschrikkelijk. . . dat is dan weer zo'n mooi, gevleugeld woord, 21^{ste} eeuwse vaardigheden.

Dat scholen profileren met 21^{ste}-eeuwse vaardigheden roept overduidelijk veel emotie bij Esther op. Ze noemt het een “mooi, gevleugeld woord” en dat trekt ouders en leerlingen aan, maar de betekenis erachter is volgens Esther omstreden. Ook Arjen heeft kritiek over het feit dat scholen innovaties gebruiken om leerlingen aan te trekken: “Ze lijken ermee weg te komen, omdat nieuw, innovatief, klinkt goed, maar het is helemaal niet goed onderwijs, die kinderen krijgen heel slecht onderwijs. Dus ik heb moeite met die term als zeg maar waardeoordeel over onderwijs zelf.” De concepten klinken veelbelovend, maar dat zegt volgens Arjen vrij weinig over de onderwijskwaliteit. Met de laatste zin suggereert hij dat innovatie soms onterecht een bepalende factor is in de beoordeling van onderwijs. Met andere woorden, innovatief onderwijs schept de verwachting van goed onderwijs en daarom gebruiken scholen het om concurrentievoordeel met te behalen. Onderzoek (Van Wonderen, 2004) laat echter zien dat er geen significante relatie is tussen innovatie en verbetering. Om die reden bekritisieren sommige onderwijskenners de scholen die het behalen van concurrentievoordeel als motief gebruiken om te innoveren.

5.3. Waartoe leidt innovatief onderwijs?

In deze paragraaf ga ik in op het effect van onderwijsinnovatie op de kansengelijkheid, de leerkracht en het onderwijsteam. Ten slotte benoemen onderwijskenners de sterke behoefte aan kennis en kennisdeling als gevolg van de ontwikkeling van innovatief onderwijs.

5.3.1. Kansen(on)gelijkheid

In gesprek met onderwijskenners leerde ik dat innovatief onderwijs het kind centraal zet. Hierbij wordt onder andere van leerlingen verwacht dat ze meer regie over het eigen leerproces nemen en hun eigen leerroute afleggen met behulp van digitale middelen (Valcke, 2010; Koelink, 2021; Van den Berg & Scheeren, 2018). Arne, werkzaam bij de PO-raad, vraagt zich af of elk kind in staat is dit te doen:

Sommige scholen zijn heel bewust bezig met onderwijsvernieuwing en daar zou je kunnen afvragen van: Zijn alle kinderen talig genoeg? Zijn ze van thuis uit gewend om de taal te spreken? Zijn ze van thuis uit gewend om heel zelfstandig te kunnen werken, wat vaak moet gebeuren? Zijn kinderen gewend om zo digitaal te werken, wat sommige scholen doen? En dan kun je inderdaad wel vragen stellen van oké, kansengelijkheid, zijn deze scholen nu werkelijk voor alle kinderen echt goede scholen?

In dit citaat maakt Arne duidelijk dat een bepaalde mate van taligheid, zelfstandigheid en bekendheid met digitale middelen nodig is om te gedijen in het innovatieve onderwijs. Niet elk kind krijgt dit van huis uit mee, wat betekent dat innovatief onderwijs niet voor iedereen is weggelegd. Innovatief

onderwijs lijkt daarmee niet altijd bij te dragen aan de kansengelijkheid in het onderwijs, in tegenstelling tot wat onderzoek van Jonkman (2021) beweert. Dit verklaart ook waarom innovatief onderwijs vaak een homogene groep leerlingen (met hoge SES) aantrekt (Gilsing et al., 2010; Koelink, 2021). Ook Bente, werkzaam als beleidsadviseur onderwijs bij een grote gemeente, stelt dit vast:

Voor sommige groepen leerlingen, met name achterstandsleerlingen, zijn die concepten minder goed bruikbaar. Ze zijn wel goed bruikbaar voor leerlingen met een fijne thuissituatie, die allemaal een eigen laptop hebben, een rustige werkkamer waar ze kunnen inloggen en dat is nou net, kinderen in achterstand situaties hebben vaak geen eigen kamer, geen eigen laptop, lawaai van broertjes, zusjes, dus dat is niet voor alles een antwoord.

Bente suggereert dat de vraag vanuit het innovatieve onderwijs niet altijd aansluit bij het aanbod van de thuisomgeving van kinderen met een lage SES. Hieruit leidt ik af dat innovatief onderwijs vraagt om een bepaalde match tussen de school- en thuisomgeving. Arjen zegt hierover het volgende:

Dat gepersonaliseerde leren werkt natuurlijk heel goed bij kinderen die intrinsiek gemotiveerd zijn en ook een leerhouding hebben, wat het beste werkt als de thuiscultuur goed aansluit, vergelijkbaar is, en de opvoedingsstijl die lijkt op de opvoedingsstijl of benaderingstaal op school.

Hij stelt dat een afstemming tussen de opvoedingsstijlen van school en thuis bevorderlijk is voor de leerhouding, die past bij gepersonaliseerd leren. Dit betekent dat als de opvoedingsstijl van de school overeenkomt met die van ouders met een hoge SES, het moeilijk is voor kinderen met een lage SES om de juiste leerhouding te vinden. Helaas ziet Bente in haar werk weinig innovatieve scholen voorbij komen, die rekening houden met de opvoedingsstijl van kinderen uit zwakkere milieus:

Wat ik heb gezien afgelopen jaren, de scholen die zich presenteren als innovatief, maar nu ga ik een heel persoonlijke mening geven, is dat ik vind dat ze zich vooral richten op de elite. Dus dat is met veel aandacht voor kunst en cultuur, veel aandacht voor eigen werkzaamheid, veel aandacht voor ontwikkeling van persoonlijke talenten. Het zijn allemaal dingen die aanspreken bij hoogopgeleide mensen. Ik zou het wel zo fijn vinden om eens een initiatief te zien langskomen voor een nieuw innovatief concept, die maximaal kansen bevordert voor de kinderen waarbij het niet vanzelf gaat. Dat mis ik bij de conceptscholen.

Het valt Bente dus op dat innovatieve scholen zich vooral richten op een bepaald publiek (“de elite”, “hoogopgeleid”) en er vrijwel geen initiatieven zijn met een focus op een minder welgesteld publiek. Ook onderzoek (Gilsing et al., 2010; Koelink, 2021) zegt dat innovatieve scholen vooral kinderen van hoogopgeleide ouders aantrekken. Deze scholen besteden namelijk in hoge mate aandacht aan zelfregie van leerlingen, wat hoogopgeleide ouders belangrijk blijken te vinden. Initiatieven voor innovatief onderwijs lijken dus in veel gevallen niet bevorderlijk te zijn voor de kansengelijkheid.

5.3.2. Veranderde rol professionals en onderwijsteam

Innovatief onderwijs heeft invloed op de schoolorganisatie en vraagt soms om een andere inzet van het onderwijspersoneel (Van den Berg en Scheeren, 2018; Koelink, 2021). Dit betekent dat de rol van de leerkracht verandert, maar ook de functie van het team onderwijsprofessionals als geheel. Zo worden in het innovatieve onderwijs andere vaardigheden en competenties van leerkrachten verwacht (Smit, 2008). Ook de onderwijskenners zijn het hier over eens. Zo zegt schoolleider Daphne:

Ik denk dat leerkrachten, althans dat vind ik, vaak didactisch maar ook vakinhoudelijk toch bekwamer moeten zijn, wat meer boven de stof moeten staan. . . . En je ziet dat leerkrachten daarin bekwamer zijn en toch meer naar een kind kijken, kind overstijgend en daar bedoel ik mee meer dan dat traditionele scholen doen.

Daphne suggereert hiermee dat leerkrachten in het innovatieve onderwijs een meer holistische aanpak gebruiken en verder kijken dan alleen de cognitieve aspecten van leren.

Daarnaast benoemt leerkracht Jasmijn dat een onderwijsprofessional op een innovatieve school goed moet kunnen begeleiden:

Een begeleider is echt iemand die met je meekijkt, met je meedenkt, je soms een beetje duwt, soms een beetje trekt, maar vooral jou het laat doen en met jou praat. En een leerkracht [in traditioneel onderwijs] is toch vaak een zender, het is wel echt een andere invalshoek.

De innovatieve leerkracht stuurt het leerproces niet aan, maar stuurt bij als dat nodig is. Op die manier ontstaat er ook meer ruimte voor de leerling om zelf invloed uit te oefenen op zijn of haar leerproces.

Ten derde is ook de autonomie van de leerkracht een belangrijke eigenschap bij de uitvoering van innovatief onderwijs. In meer traditionele onderwijsvormen kan de leerkracht volgens Esther “zijn eigen ei niet kwijt”. Dit is anders bij innovatieve onderwijsvormen, omdat verwacht wordt dat leerkrachten boven de stof staan en rekening houden met de individuele behoeften van het kind. Dit betekent dat vaste methodes worden losgelaten en leerkrachten meer autonomie hebben om vorm en inhoud te geven aan het onderwijs. Zo zegt Stan:

De autonomie die voor de leerlingen geldt, geldt ook voor de leerkrachten. Dus die zijn ook volledig autonoom. Het enige wat ze moeten doen, dat is de ‘why’ van de organisatie nakomen, dat is dat alleen nog maar doen wat goed is voor de ontwikkeling van het individu in de sociale context.

De autonomie van de leerling en de leerkracht zijn op elkaar afgestemd. In het onderwijsconcept wat Stan heeft ontwikkeld, hebben leerlingen bijna volledige autonomie. Er ontstaat daardoor een enorme variëteit aan leerpaden, waardoor het ook logisch is dat leerkrachten de ruimte en autonomie nodig hebben om te anticiperen op deze variëteit en om maatwerk te bieden.

Volgens Arjen betekent de vrije aanpak niet dat leerkrachten ongericht te werk kunnen gaan en enkel meebewegen met de behoeften van het kind. Een vierde belangrijke eigenschap van een leerkracht in het innovatieve onderwijs, is daarom dat hij of zij doelen moet kunnen stellen en zich ook verantwoordelijk voelt voor het behalen van die doelen:

Ik heb intuïtief een heel groot probleem met loslaten van überhaupt doelen. Ik vind een beetje zo’n Rousseau-achtige benadering, van een kind is uniek en een nobele die het allemaal een beetje gaat ontdekken, daar heb ik een heel groot probleem mee. Dat geloof ik niet en je maakt jezelf als professional, je zet jezelf buiten iedere vorm van kritiek. Als je weet wat je wilt bereiken en je hebt een idee over hoe dat moet met kinderen en het lukt niet, dan heb jij dat niet goed gedaan. Maar als die doelstellingen verdwijnen en ieder heeft z’n eigen ontwikkelingspad en wat er gebeurt is goed, dan heb jij dat nooit verkeerd gedaan.

Arjen stelt dat kindgericht onderwijs, waar de leerling het voor het zeggen heeft en zijn of haar doel bepaalt, de school niet meer aansprakelijk lijkt voor het behalen van een bepaalde standaard. De leerkracht moet zich dus verantwoordelijk voelen om de leerlingen naar een bepaald niveau te tillen. Om die reden is het dus belangrijk dat scholen die innoveren, zich bezighouden met de effecten van de verandering. Onderzoek van Kirschner et al (2004) onderbouwt dit en bevestigen dat het stellen van heldere doelen, met name in de initiatiefase, bijdraagt aan het succes van onderwijsinnovatie.

Daarnaast stelt Arjen dat hij door zijn ervaring als scholenbestuurder en onderwijsinspecteur weet dat een leerkracht alleen niet het verschil maakt, maar het gehele team van onderwijsprofessionals op een school wel. Het onderwijsteam speelt allereerst een grote rol in de initiatiefase van innovatie (Kirschner et al., 2004). Zo legt Arjen uit dat het niet eenvoudig is om betrokkenheid te creëren onder

belanghebbenden: *“Het is heel moeilijk hè, . . . want je je moet een team meekrijgen, je moet ouders meekrijgen, is niet zo makkelijk hoor.”* Dit sluit aan bij de opvatting van Stan, die zegt dat je mensen niet in de “*veranderstand*” kan zetten als ze het zelf niet willen. Esther legt uit dat mensen bij verandering (vertrouwde) structuren moeten doorbreken, wat ook veel overtuigingskracht vraagt van de schoolleider. Er kan volgens haar weerstand tegen de verandering ontstaan, doordat mensen zich vast blijven houden aan vertrouwde ideeën. Kelchtermans (2009) verklaart dit aan de hand van het persoonlijke interpretatiekader van onderwijsprofessionals. Zij hebben gedurende hun loopbaan ervaringen opgedaan die bepalend zijn voor hun houding ten opzichte van veranderingen. Het kan lastig zijn voor onderwijsprofessionals om oude ideeën en structuren los te laten. Innovatie vraagt moed van betrokkenen om uit hun comfortzone te bewegen en zich over te geven aan de onzekerheid (Plant, 1989; Kirschner, 2004). Schein (1999) beschrijft dit als een psychologisch proces van ‘pijnlijk afleren’ en ‘opnieuw leren’.

Waar de focus in het innovatieve onderwijs op het individu (het kind) ligt, verschuift de focus in het onderwijsteam juist van het individu (de professional) naar de groep. Zo zegt Berber:

We doen het ook allemaal samen. Want ook die leerkrachten werken met het hele team dat voor die leerjaren verantwoordelijk is . . . Met z’n allen zijn ze verantwoordelijk voor het hele onderwijsprogramma en voor de ontwikkeling van die kinderen.

Op de school van Berber zijn de leerkrachten gezamenlijk verantwoordelijk voor het onderwijs, inclusief de ontwikkeling van het onderwijsconcept. De leerkracht is niet enkel verantwoordelijk voor de uitvoering van onderwijs, maar maakt ook besluiten over de uitvoering. Dit kan verklaard worden aan de hand van de literatuur, die stelt dat een top-down/bottom-up strategie het meest wenselijk is voor onderwijsvernieuwing. Hierbij is het belangrijk dat de onderwijsprofessionals aan de onderkant participeren bij de besluitvorming en de ontwikkeling met betrekking tot onderwijsinnovatie (Walrecht, 2006; Darling-Hammond, 1998; MacBeath, 2005). Ook schoolleider Iris zou graag initiatief zien van onderaf:

Binnen het team probeer ik ook zoveel mogelijk los te krijgen, laat ze gewoon meedenken in van alles . . . Ik wil eigenlijk zodanig werken dat in de hele organisatie brandhaarden zijn met ideeën, die kunnen gaan bruisen en waar we iets mee kunnen.

Iris betreft het team van leerkrachten graag meer bij de organisatie van de school, zodat er een organisatiecultuur ontstaat die bevorderlijk is voor de ontwikkeling van innovatie.

Ten slotte verandert de teamorganisatie, doordat basisscholen steeds vaker samenwerkingen aangaan met andere organisaties. Scholen nemen bijvoorbeeld de vorm aan van een integraal kindcentrum. Zo vertelt Berber: *“We hebben één team wat gesplitst is in onderwijs en opvang, dat is ook het vernieuwende”*. Op die manier maken kinderen op jonge leeftijd al kennis met het onderwijsconcept en bijbehorende aanpak, waardoor de overstap naar het basisonderwijs soepeler verloopt. Daarnaast vertelt Berber samenwerkingen aan te gaan met *“culturele organisaties, het bedrijfsleven, midden- en kleinbedrijf, milieuorganisaties en kennisinstellingen”* om samen met hen het onderwijsprogramma verder door te ontwikkelen. Het innovatieve onderwijs beperkt zich dus niet tot het leren binnen het schoolgebouw, wat kenmerkend is voor een innovatieve schoolorganisatie (Van den Berg en Scheeren, 2018) en ook benoemd wordt in het vooruitstrevende discours.

5.3.3. Behoefte aan kennis(deling)

Ten slotte is er behoefte aan kennis en kennisdeling als gevolg van innovatie. Kennis is volgens Esther bijvoorbeeld nodig om meer over effecten van een bepaalde innovatie te leren. Ook Jasmijn deelt die mening: *“Als je niet ervaring of theorie erachter hebt, dan is het ook een beetje gedoemd te mislukken.”*

Met “theorie” suggereert ze dat wetenschappelijke onderbouwing kan voorkomen dat een innovatie mislukt. Ook de literatuur zegt dat innovatie in de publieke sector de grootste kans van slagen heeft als het gebaseerd is op wetenschappelijke methodes (Potts & Kastle, 2010). Met “ervaring” verwijst Esther naar eerdere implementaties van een innovatie. Dit betekent dat sommige vormen van innovatief onderwijs vaker geïmplementeerd worden en dat men kan leren van best practices (Kouzmin et al., 1999). Hiervoor is kennisdeling nodig (Hodges, 2016).

Bente, die vanuit een grote Nederlandse gemeente subsidies verleent aan scholen die willen innoveren, ziet in haar werk kansen voor kennisdeling omtrent innovatief onderwijs. Zo ziet ze duidelijk “maatschappelijke trends” langskomen in de initiatieven van scholen of besturen om te innoveren. Deze trends gaan vooral over gepersonaliseerd leren en digitalisering van onderwijs. Bente probeert dan verbindingen te leggen tussen scholen: “Ik heb een vergelijkbare vraag zien langskomen van die en die scholen en dat weten ze vaak van elkaar niet en dan kun je ze met elkaar in contact brengen, dat ze van elkaar leren”. Kennisdeling leidt tot kwalitatief betere innovatie (Kirschner et al., 2004) en Stan geeft aan dat dit sneller gaat als scholen optrekken als een lerende organisatie: “Wij bundelen scholen in een vereniging en wisselen coaches uit”. Mulgan en Albury (2003) omschrijven dit als real-time learning, omdat de scholen gedurende de ontwikkeling van het onderwijsconcept gezamenlijk evalueren en van elkaar leren. Deze kennisdeling draagt volgens Light (1998) en Kirschner et al. (2004) bij aan versterking van de implementatie.

Op macro niveau is de kennisdeling over de effecten van onderwijsinnovatie beperkt, zo zegt Bente:

Wij hebben wel contacten met andere gemeenten, met name de G4, maar dat gaat dan wel over een aantal grote thema's, die voor alle vier gemeentes belangrijk zijn en dan hebben we het over onderwijshuisvesting of onderwijskansen . . . over de aanpak van het lerarentekort, dus er zijn een aantal grote thema's waarop we met elkaar optrekken. Dat is eigenlijk niet op dit thema van innovatie.

Daarmee suggereert Bente dat innovatie geen rol speelt bij de aanpak van grote maatschappelijke onderwijsproblemen. Dit is interessant, omdat omgekeerd wel beweerd wordt dat innovatieve onderwijsconcepten bijdragen aan deze problemen (zie 5.3.1. over kansenongelijkheid). De vraag is ook in hoeverre het zin heeft om te leren van innovaties op micro- en mesoniveau als het gaat over problemen die zich op macroniveau afspelen. Volgens Arjen, voorheen werkzaam bij de Onderwijsinspectie en nu schoolbestuurder, is het namelijk lastig om de resultaten van innovaties op kleine schaal te generaliseren naar innovaties op maatschappelijk niveau: “Mensen maken vaak enorme denkfouten als ze de stap moeten zetten van individuele scholen naar een onderwijssysteem als geheel.” Hij geeft een voorbeeld aan de hand van kansenongelijkheid:

Individuele scholen hebben zelden oog voor de kansenongelijkheid op systeemniveau. Dat kunnen ze namelijk, dat overzien ze helemaal niet. Zij werken met hun populatie in hun context, dat is heel klein en kansenongelijkheid stapelt zich op, op een heel systeem.

Een innovatie die kansengelijkheid op één school vergroot, hoeft dus niet hetzelfde effect te hebben wanneer het op grote schaal geïmplementeerd wordt. Innovaties zijn dus niet zomaar overdraagbaar naar andere contexten. Kirschner et al. (2004) verklaren dit en laten zien dat succesvolle innovatie op projectniveau (micro- of meso-) niet automatisch tot succes leidt op institutioneel of nationaal niveau.

6. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om kennis op te doen over innovatief onderwijs door inzicht te krijgen in de ideeën van onderwijsskenners over dit onderwerp en de beeldvorming ervan in de Nederlandse nieuwsmedia. Om de beeldvorming in de nieuwsmedia te onderzoeken, heb ik mij verdiept in het discours. Actoren kunnen de media gebruiken om met hun opvattingen over innovatief onderwijs de maatschappij te beïnvloeden. Deze opvattingen zijn vaak subjectief en laten slechts één kant van het verhaal zien. Ik heb daarom ook direct contact gezocht met onderwijsskenners, waarbij de invloed van media geen invloed had en ik op een meer objectieve wijze kennis kon vergaren over innovatief onderwijs. Kortom, door middel van een discoursanalyse en de analyse van interviews met onderwijsskenners kan ik nu antwoord geven op de hoofdvraag van dit onderzoek:

Hoe zijn de ideeën van onderwijsskenners over innovatief onderwijs terug te zien in de discourses in de Nederlandse nieuwsmedia?

De twee deelvragen die helpen antwoord te geven op de hoofdvraag zijn:

1. *Wat zijn de discourses in de Nederlandse nieuwsmedia met betrekking tot innovatief onderwijs?*
2. *Wat houdt innovatief onderwijs in volgens onderwijsskenners?*

In deze conclusie geef ik antwoord op de hoofd- en deelvragen aan de hand van mijn empirische bevindingen en literatuuronderzoek. Allereerst bespreek ik de drie gevonden discourses. Vervolgens ga ik kort in op de ideeën van onderwijsskenners met betrekking tot innovatief onderwijs. Ik sluit dit hoofdstuk af met de antwoord op de hoofdvraag.

6.1. Drie discourses

Door 84 nieuwsteksten te analyseren met behulp van het kader van Carvalho (2008), kreeg ik inzicht in de wijze waarop er over innovatief onderwijs gesproken wordt door actoren in de vier grootste Nederlandse kranten. Ik vond dat er verschillende representaties van innovatief onderwijs in de nieuwsmedia bestaan. Deze representaties heb ik door middel van discoursanalyse aan het licht gebracht (Fairclough, 1995). De Nederlandse nieuwsmedia dragen drie discourses over innovatief onderwijs.

Ten eerste kent de nieuwsmedia over innovatief onderwijs het vooruitstrevende discours. De dragers van dit discours hebben positieve opvattingen en ideeën over innovatief onderwijs. Het vooruitstrevende aan dit discours is met name toe te schrijven aan de veranderingen die leiden tot veronderstelde verbeteringen van het bestaande onderwijs. Het discours gaat dus in op de vooruitgang die geboekt wordt in het onderwijs door middel van innovatie. Dit gebeurt door aanpassingen te doen in de omgeving en door de focus van onderwijs meer te richten op de behoeften van het kind. Het zijn vooral de voorstanders van innovatief onderwijs die het vooruitstrevende discours omarmen.

Het tweede discours is het cynische discours. Het cynische discours gaat over de negatieve kant van innovatief onderwijs. Deelnemers van het discours zijn cynisch over de inhoud van innovatief onderwijs en staan pessimistisch tegenover de gevolgen ervan. Hierbij kun je denken aan de negatieve gevolgen die het heeft op de kansgelijkheid en de onderwijskwaliteit. Daarnaast geloven deelnemers van dit discours niet dat scholen de juiste motieven hebben om te innoveren en dat ouders en kinderen worden misleid door de aantrekkelijk klinkende concepten in het innovatieve onderwijs. Ik constateer daarom dat de deelnemers van het cynische discours vaak tegenstanders zijn van innovatief onderwijs.

Het derde discours is het constructieve discours en creëert een meer genuanceerd beeld van innovatief onderwijs. De kloof tussen voor- en tegenstanders wordt als het ware overbrugd, doordat het discours ingaat op de verschillende visies op innovatief onderwijs. De actoren in de nieuwsmedia zijn

kritisch en kijken naar de mogelijkheden voor ontwikkeling en verbetering. Ze stippen bijvoorbeeld het belang van evaluatie en kennisdeling aan. Daarnaast heerst de overtuiging dat effectieve innovatie op kleine schaal plaatsvindt. Het constructieve discours wijst de standpunten van voor- en tegenstanders niet af, maar bevat een meer kritische en proactieve visie op innovatief onderwijs, met het oog op de ontwikkeling ervan.

Concluderend vormen het vooruitstrevende, cynische en constructieve discours samen het discours over innovatief onderwijs in de Nederlandse nieuwsmedia. Deze discoursen geven verschillende representaties weer en creëren een gevarieerd beeld van innovatief onderwijs.

6.2. De ideeën van onderwijsskenners

Ik vroeg elke onderwijsskenner naar zijn of haar definitie van innovatief onderwijs en dit gaf inzicht in de ideeën van onderwijsskenners over innovatief onderwijs. Opvallend is dat er over het algemeen geen eenduidige definitie gegeven werd. Sommige onderwijsskenners waren dan ook van mening dat er geen heldere definitie bestaat voor innovatief onderwijs. Dit komt onder andere doordat men verschillende ideeën heeft over wat innovatie inhoudt. Daarnaast is innovatief onderwijs moeilijk te definiëren omdat er veel manieren (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) zijn om er invulling aan te geven. Verder zeggen onderwijsskenners dat innovatief onderwijs altijd in beweging is, zonder eindpunt. Innovatief onderwijs gaat dus over continue verandering.

Innovatie in het primair onderwijs vindt plaats vanwege het streven naar ‘goed’ onderwijs. De verschillende visies op onderwijskwaliteit hebben verschillende onderwijsconcepten tot gevolg, die vernieuwend kunnen zijn ten opzichte van de bestaande concepten. Innovatieve onderwijsconcepten kenmerken zich door een kindgerichte visie. Onderwijsskenners ervaren dat er een verschuiving plaatsvindt van een focus op de leerkracht en de leerstof, naar een focus op het kind en zijn of haar individuele ontwikkeling. Daarnaast stelt de veranderende maatschappij nieuwe eisen aan het onderwijs, waardoor scholen mee veranderen door middel van innovatie. Verder benoemden onderwijsskenners de concurrentieprikkels als aanleiding voor scholen om te innoveren.

De onderwijsskenners gingen ten slotte in op de gevolgen van innovatief onderwijs. Zo leidt het volgens hen tot kansenongelijkheid, een andere rol voor de onderwijsprofessional en het onderwijsteam en een sterke behoefte aan kennis(deling). Onderwijsskenners stellen dat innovatief onderwijs meer lijkt te zijn ingespeeld op de behoeften en achtergronden van kinderen met een hoge SES. Kinderen met een lage SES gedijen minder goed op innovatieve scholen, waardoor zij minder kansen hebben om te presteren. Ten tweede geven onderwijsskenners aan dat de rol en functie van de leerkracht verandert als gevolg van innovatie in het onderwijs. Zo neemt bijvoorbeeld de autonomie toe en draagt de leerkracht meer bij aan de ontwikkeling van onderwijs. In het team wordt er dan ook van onderaf input verwacht en vindt er meer samenwerking plaats. Ten derde zeggen onderwijsskenners dat er behoefte is aan kennisdeling. Op die manier kan er van elkaar geleerd worden en dat vergroot de kans op effectieve implementatie van innovatie in het onderwijs. Innovatief onderwijs vraagt van scholen om zich te ontwikkelen tot lerende organisaties.

Concluderend gaan ideeën van onderwijsskenners over de definitie van innovatief onderwijs en benoemen zij per innovatiefase (initiatie, implementatie, institutionalisering) kenmerkende eigenschappen van innovatieve scholen die duurzaam (willen) innoveren. Innovatief onderwijs wordt concreter naarmate er gefocust wordt op specifieke situaties. Het gaat over verandering en om waarde te creëren, is aandacht nodig voor de effecten van deze verandering.

6.3. Verschillende perspectieven op innovatief onderwijs

In deze paragraaf integreer ik mijn bevindingen van de eerste en tweede deelvraag van dit onderzoek en geef ik antwoord op de hoofdvraag: *Hoe zijn de ideeën van onderwijsskenners over innovatief primair onderwijs terug te zien in de discoursen in de Nederlandse nieuwsmedia?*

De onderwerpen die onderwijsskenners bespreken in dit onderzoek komen terug in het nieuwsmediadiscours, zoals kansenongelijkheid, de kindgerichte visie in het onderwijs en de behoefte aan kennisdeling. De veelheid en gevarieerdheid aan onderwerpen laat zien dat innovatief onderwijs een complex begrip is. Daarnaast varieert de wijze waarop onderwijsskenners en de nieuwsmedia over deze onderwerpen spreken en in verband brengen met innovatief onderwijs. Zo creëren het cynische en vooruitstrevende discours een redelijk vaststaand en generaliserend beeld van onderwijsinnovatie. Hiermee bedoel ik dat innovatie vaak als product (gepersonaliseerd leren, nieuw gebouw, 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, etc.) of aan de hand van de effecten (zoals onderwijskwaliteit en kansengelijkheid) omschreven wordt. Hierbij is weinig aandacht voor de processen (teamorganisatie, kennisdeling, evaluatie, etc.), die volgens de literatuur (Kirschner et al., 2004) tot duurzame en succesvolle innovatie leiden. Het constructieve discours en onderwijsskenners hebben hier wel aandacht voor.

Onderwijsskenners redeneren vanuit hun eigen professionele achtergrond in het onderwijs en hechten waarde aan de (wetenschappelijke) onderbouwing van hun ideeën. Dit betekent dat onderwijsskenners onderwerpen en concepten aanhalen en gelijk specificeren voor een bepaalde context of situatie. Daarnaast benadrukken zij de veranderlijkheid en beweeglijkheid van innovatief onderwijs. Het is volgens hen in principe een leeg begrip en het zijn de ontwikkeling en verandering van concrete vormen van onderwijs die innovatief onderwijs betekenis geven. Onderwijsskenners voorzien daarmee de gradaties in innovaties en geven een genuanceerd beeld van innovatief onderwijs.

Dit onderzoek laat zien dat er verschillende perspectieven zijn op innovatief onderwijs. De nieuwsmedia, met name aanhangers van het vooruitstrevende en cynische discours, respectievelijk de voor- en tegenstanders van innovatief onderwijs, lijken vaak één werkelijkheid uitdrukkelijk naar voren te brengen. Het constructieve discours doet dit niet en creëert een meer genuanceerd beeld van innovatief onderwijs. Volgens Fairclough (1995) beïnvloeden discoursen door hun ideologische functie de opvattingen, waarden en kennis in de maatschappij. Dit betekent bijvoorbeeld dat de strijd tussen het vooruitstrevende en cynische discours in de media mogelijk doorwerkt in de maatschappij. Het mediadiscours kan lezers voor- of tegenstander maken van innovatief onderwijs, terwijl uit dit onderzoek blijkt dat de onderwijsskenners over het algemeen geen kant kiezen. Met andere woorden, de media voorzien de lezer niet van dezelfde informatie als de 'echte' onderwijsskenners zouden doen.

Onderwijsskenners zijn kritischer, staan open voor alternatieve perspectieven en dat is ook waar de ideeën van onderwijsskenners kunnen verschillen van de ideeën in de nieuwsmedia. De media geven actoren macht om hun standpunt te delen met een groter publiek, waardoor verschillende representaties van innovatief onderwijs ontstaan. De media lijken in dat opzicht een middel te zijn voor actoren om specifieke ideeën te delen. Zodra de media (of macht) geen rol spelen, in mijn gesprekken met onderwijsskenners, worden de ideeën genuanceerder gebracht. De ideeën van onderwijsskenners komen daarom voornamelijk terug in het constructieve discours.

Concluderend wordt er in de nieuwsmedia veel over innovatief onderwijs geschreven, maar ontbreekt het in sommige nieuwsteksten (en zelfs in sommige nieuwsmedia) aan alternatieve perspectieven. Onderwijsskenners staan open voor verschillende visies op innovatief onderwijs en hun ideeën zijn daarom vooral terug te zien in het constructieve discours. De ideeën van onderwijsskenners komen dus terug in de Nederlandse nieuwsmedia, maar missen hier over het algemeen diepgang en nuance.

7. Discussie

In dit laatste hoofdstuk ga ik in op de bijdrage van dit onderzoek voor de wetenschap en de maatschappij. Daarnaast reflecteer ik op de beperkingen van het onderzoek. Ten slotte doe ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

7.1. Bijdrage aan de wetenschap

Zoals beschreven, wordt er in de literatuur en door onderwijsskenners geen eenduidige definitie gegeven voor innovatief onderwijs (Emmelot et al., 2008). Mijn nieuwsgierigheid naar het onderwerp motiveerde mij daarom om op inductieve wijze theorie over innovatief onderwijs te ontwikkelen. Er lijkt geen ander onderzoek te bestaan wat betreft het discours in de Nederlandse nieuwsmedia over innovatief onderwijs. De bestaande literatuur benoemt veelal de kenmerken van innovatief onderwijs (Van den Berg & Scheeren, 2018) en de processen achter innovaties (Kirschner et al., 2004; Emmelot et al., 2004), maar gaat niet in op de verschillende perspectieven op onderwijsinnovatie in de nieuwsmedia. Dit onderzoek breidt daarmee de wetenschappelijke kennis over innovatief onderwijs verder uit.

De keuze om zowel interviews als discoursanalyse te doen heeft extra dimensie in mijn onderzoek gebracht. Met die keuze heb ik op meerdere manieren kennis opgedaan over innovatief onderwijs, wat triangulatie heeft ingebracht (Bryman, 2012). Hierdoor vond ik onder andere dat onderwijsskenners een diepere betekenis geven van innovatief onderwijs dan de nieuwsmedia. Het huidige onderzoek laat daarom zien dat beide onderzoeksmethoden verschillende resultaten opleveren, wat betekent dat de onderzoeksmethoden elkaar aanvullen. Kortom, de combinatie van ongestructureerde interviews en discoursanalyse levert een rijk en genuanceerd beeld op van innovatief onderwijs. Het huidige onderzoek draagt daarmee bij aan begripsverheldering van innovatief onderwijs en breidt de wetenschappelijke kennis over innovatief onderwijs verder uit.

Ik heb gedurende dit onderzoek beroep gedaan op mijn intuïtie. Volgens Anderson (2004) bestuderen intuïtieve onderzoekers onderwerpen die hen enthousiast maken, waardoor zij met open hart luisteren naar de ervaringen van anderen. Mijn intuïties zijn data en interpretaties, waarop ik continu gereflecteerd heb en die mij inspireerden tot vervolgstappen. Deze intuïtieve werkwijze heeft uiteindelijk geleid tot bevindingen in dit onderzoek. Dit onderzoek laat dus zien dat een intuïtieve werkwijze effectief is in onderzoek naar (nieuwe) concepten met een beperkte wetenschappelijke basis, zoals innovatief onderwijs.

Het huidige onderzoek draagt dus bij aan de wetenschap, doordat het laat zien dat bepaalde methodologische keuzes en de combinatie van methoden leiden tot nieuwe wetenschappelijke kennis. Deze wetenschappelijke kennis betreft een overzicht van de onderwerpen en perspectieven die samenhangen met innovatief onderwijs. Dit onderzoek biedt daarom een goed vertrekpunt voor vervolgonderzoek.

7.2. Bijdrage aan de maatschappij

Het mediadiscours kan bepalend zijn voor de wijze waarop er in de samenleving gekeken wordt naar innovatief onderwijs. Dit onderzoek en de literatuur (Fairclough, 1995; Hodkinson, 2017) laten zien dat de media niet altijd een zuivere weergave geven van de werkelijkheid. Mijn bevindingen laten zien dat de werkelijkheid waarschijnlijk genuanceerder is dan de media doet vermoeden. Om een goed geïnformeerd beeld te krijgen van innovatief onderwijs is het belangrijk dat de maatschappij zich bewust is van de wijze waarop de media onze opvattingen, waarden en ideeën beïnvloedt. Het huidige onderzoek kan dit bewustzijn vergroten, omdat het laat zien welke discourses in de nieuwsmedia bestaan.

Zo kunnen de bevindingen over het discours de schoolkeuze van ouders en kinderen informeren. De nieuwsmedia zijn publiekelijk toegankelijk en worden door ouders als informatiebron gebruikt om kennis te krijgen over scholen (Koning & Van der Wiel, 2013). Het huidige onderzoek laat zien dat er drie discourses zijn, die innovatief onderwijs op een bepaalde manier framen. Het is echter vooral het constructieve discours dat de ideeën van onderwijsskenners weerspiegelt. Het cynische en vooruitstrevende discours zijn ook dominant aanwezig in de nieuwsmedia en kunnen ouders (en anderen in de maatschappij) beïnvloeden. Ouders die voornamelijk het Algemeen Dagblad lezen, komen bijvoorbeeld vaker in aanraking met het vooruitstrevende discours en zullen waarschijnlijk eerder kiezen voor een innovatieve school dan lezers van NRC Handelsblad. Met mijn onderzoek kan hierover bewustzijn gecreëerd worden onder ouders, zodat zij begrijpen hoe de nieuwsmedia hun schoolkeuze beïnvloeden.

Daarnaast informeert dit onderzoek onderwijsorganisaties, die (willen) innoveren. Het inzicht in de discourses in de nieuwsmedia geeft organisaties kennis over de ideeën die in de maatschappij circuleren over innovatief onderwijs. Deze kennis geeft onderwijsorganisaties de gelegenheid om hierop in te spelen (Aarts & Van Woerkum, 2008). Zo bestaan er kritische opvattingen over de invloed van innovatief onderwijs op kansengelijkheid en onderwijskwaliteit. Innovatieve scholen kunnen deze kennis gebruiken om te reflecteren op het eigen onderwijs en om beter voorbereid te zijn op kritische vragen uit de maatschappij.

Ten slotte laat dit onderzoek zien dat in het onderwijs meer aandacht moet komen voor kennisdeling van wetenschappelijke inzichten (Marks et al., 2008; Mulgan & Albury, 2003). De vluchtigheid waarmee innovaties geïmplementeerd worden, leidt ertoe dat scholen telkens opnieuw het wiel uitvinden of elkaars fouten herhalen. Uit de literatuur, de ideeën van onderwijsskenners en het discours blijkt daarom dat verbetering van het lerend vermogen van het onderwijs nodig is. Dit onderzoek laat dus zien dat innovaties en bijkomende effecten beter en langduriger onderzocht moeten worden, waarbij scholen zich tot lerende organisaties moeten ontwikkelen. Op die manier zou innovatief onderwijs over het algemeen eerder leiden tot succes.

7.3. Beperkingen en mogelijkheden vervolgonderzoek

Ik heb dit onderzoek met veel zorg uitgevoerd, maar het kent ook een aantal beperkingen. In deze paragraaf licht ik de beperkingen toe en doe ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Allereerst beperkte de veelheid aan onderwerpen, die ik bespreek in relatie tot innovatief onderwijs, de ‘transferability’ van het onderzoek (Lincoln & Guba, 1985). Wanneer er in dit onderzoek minder onderwerpen aan bod waren gekomen, had er meer diepgang bereikt kunnen worden. De bevindingen zouden dan makkelijker te vertalen zijn naar de eigen omgeving van de lezer. Een eerste aanbeveling voor vervolgonderzoek is daarom om te focussen op een specifiek onderwerp in verband met innovatief onderwijs. Dit onderzoek vormt een goed beginpunt en inspiratiebron voor onderzoeksvragen. Zo kan bijvoorbeeld de relatie tussen een specifieke onderwijsinnovatie en kansen(on)gelijkheid in een specifieke context verder worden onderzocht.

Een tweede manier om meer diepgang te creëren is een verdere aanscherping van de onderzoekspopulatie. Mijn bevindingen laten zien dat er verschillende en uiteenlopende visies bestaan op innovatief onderwijs. Op basis van de huidige selectiecriteria, vraag ik mij daarom af of ik dezelfde inzichten had opgedaan als ik elf andere onderwijsskenners geselecteerd had. Mijn tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek is daarom om specifiekere selectiecriteria op te stellen voor de participanten, zodat de ‘credibility’ (Lincoln & Guba, 1985) van de bevindingen kan worden vergroot. Zo zou er bijvoorbeeld gefocust kunnen worden op onderwijswetenschappers om inzicht te krijgen in de meer wetenschappelijke ideeën van onderwijsskenners. Ook zou vervolgonderzoek zich volledig kunnen

richten op de onderwijsskenners in de media. De meerderheid van de onderwijsskenners die ik gesproken heb, spreken namelijk niet in de nieuwsmedia. Door alleen onderwijsskenners te selecteren die spreken of aangehaald worden in de media, wordt duidelijk hoe de ideeën van specifieke onderwijsskenners terugkomen in de nieuwsteksten en wat de mediërende rol is van de media.

Daarnaast vertoont dit onderzoek ook tekortkomingen met betrekking tot de betekenis van de gevonden discoursen voor de maatschappij. Mijn keuze voor discoursanalyse als onderzoeksmethode was nuttig omdat het inzicht bood in de verschillende representaties van innovatief onderwijs in de nieuwsmedia. Mijn bevindingen zeggen echter weinig over de sociale processen die achter de nieuwsproductie verscholen zitten. De methode van discoursanalyse zegt ook niks over het precieze effect van discoursen op de lezer. In dit onderzoek kan ik hier enkel over speculeren. Vervolgonderzoek zou zich daarom kunnen richten op het effect van een bepaald discours (bijvoorbeeld het cynische discours) op de lezer. Hierdoor wordt namelijk duidelijker waarom het relevant is om bewustzijn de creëren met betrekking tot het bestaande discours.

Verder had ik meer mogen doorvragen tijdens de interviews. Ik merkte tijdens een paar interviews dat ik het lastig vond om er een woord tussen te krijgen, omdat sommige onderwijsskenners erg overtuigd waren van hun ideeën over innovatief onderwijs. Om die reden zou het interessant zijn om in vervolgonderzoek een discoursanalyse te doen van de interviews met onderwijsskenners (in plaats van codering). Op die manier kan kennis verkregen worden van de discursieve strategieën van participanten in het overbrengen van hun werkelijkheid van innovatief onderwijs.

Ten slotte kent dit onderzoek beperkingen vanwege de situatie rondom COVID-19. Het gehele onderzoek heeft plaatsgevonden tijdens de coronacrisis en de maatregelen die de overheid heeft opgelegd, hebben mij op verschillende manieren beperkt. In eerste instantie had ik alle interviews in *real-life* willen afnemen, wat nu slechts voor een deel van de interviews is gelukt. De overige interviews zijn online of telefonisch afgenomen. Hierdoor is data in de vorm van non-verbale communicatie (observaties) verloren geraakt. Daarnaast hadden meerdere onderwijsskenners geen tijd om met mij te spreken, omdat de organisatie van het onderwijs als gevolg van de coronacrisis extra aandacht vraagt. Om die reden zou het interessant zijn om te zien of vervolgonderzoek tot andere inzichten leidt, wanneer deze is uitgevoerd in een tijd waar de coronacrisis geen beperkingen oplegt.

Literatuur

- Aarts, M. N. C., & van Woerkum, C. M. J. (2008). Strategische communicatie bij innovatie en verandering. *Merk & Reputatie*, 14(4), 18-20.
<https://research.wur.nl/en/publications/strategische-communicatie-bij-innovatie-en-verandering>
- Aljaaidis, K. S., Bagais, O. A., & Al-Moataz, E. (2020). Knowledge sharing and individuals' effectiveness in educational institutions. *Management Science Letters*, 3477–3484.
<https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.7.001>
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (Third ed.). SAGE Publications Ltd.
- Anderson, R. (1998). Intuitive inquiry: A transpersonal approach. In W. Braud & R. Anderson (Eds.), *Transpersonal research methods for the social sciences: Honoring human experience* (pp. 69-94). Sage.
- Anderson, R. (2000). Intuitive inquiry: Interpreting objective and subjective data. *ReVision: The Journal of Consciousness and Transformation*, 22(4), 31-39.
<https://link.gale.com/apps/doc/A62402515/AONE?u=anon~a22d99cb&sid=googleScholar&xid=369b4894>
- Anderson, R. (2004). Intuitive inquiry: An epistemology of the heart for scientific inquiry. *The Humanistic Psychologist*, 32(4), 307-341. <https://doi.org/10.1080/08873267.2004.9961758>
- Anderson, R. (2019). Intuitive inquiry: Inviting transformation and breakthrough insights in qualitative research. *Qualitative Psychology*, 6(3), 312-31p. <https://doi.org/10.1037/qup0000144>
- Babalola, E.A. (2002). Newspapers as instruments for building literate communities: The Nigerian experience. *Nordic Journal of African Studies* 11(3), 403-410.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7947671/>
- Baker, P., Gabrielatos, C., & McEnery, T. (2012). Sketching Muslims: A corpus driven analysis of representations around the word 'Muslim' in the British press 1998–2009. *Applied linguistics*, 34(3), 255-278. <https://doi.org/10.1093/applin/ams048>
- Barton, L. C., & Ambrosini, V. (2013). The moderating effect of organizational change cynicism on middle manager strategy commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(4), 721-746. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.697481>
- Baxter, J. (2002). Competing discourses in the classroom: A Post-structuralist Discourse Analysis of girls' and boys' speech in public contexts. *Discourse & Society*, 13(6), 827-842.
<https://doi.org/10.1177/0957926502013006760>

- Beerepoot, R., Dekkers, P., & Overmeer, V. (2009). *Beleidsdoorlichting kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling in het primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. file:///C:/Users/antie/Downloads/blg-56170.pdf
- Bloch, C. (2011). *Measuring public innovation in the Nordic countries (MEPIN)*. Nordic Council of Ministers. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva-2822>
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen* (3^{de} editie). Boom Lemma.
- Boettke, P. (2011). Cultivating constructive discourse over economics and public policy. *The Review of Austrian Economics*, 24(1), 67-70. <https://doi.org/10.1007/s11138-010-0129-x>
- Boukes, M., & Vliegthart, R. (2017). *Hoe populaire en kwaliteitskranten van elkaar verschillen in verslaggeving*. De Nieuwe Reporter. https://pure.uva.nl/ws/files/30497352/Hoe_populaire_en_kwaliteitskranten_van_elkaar_vershillen_in_verslaggeving_.pdf
- Bovens, M. A. P., 't Hart, P., van Twist, M. J. W., van den Berg, C. F., van der Steen, M. A., & Tummers, L. G. (2017). *Openbaar Bestuur. Beleid, Organisatie en Politiek*. (9^{de} editie). Wolters Kluwer.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Carvalho, A. (2008). Media (ted) discourse and society. *Journalism studies*, 9(2), 161-177. <https://doi.org/10.1080/14616700701848162>
- Dijsselbloem, J. (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Eindrapport. Sdu Uitgeverij.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 642-667). Kluwer Academic Publishers.
- De Jong, T. (2019d, 27 oktober). Wat kunnen we leren van het Niekée en Agora onderwijs? (Nr. 032). [Audio podcastaflevering]. In *Tjipcast*. Spotify. Geraadpleegd op 23 februari, van <https://open.spotify.com/episode/3Qj2l1nZEKxzIQpiDS7tYK?si=2d1e277de0de4093>
- Demircioglu, M. A., & Audretsch, D. B. (2017). Conditions for innovation in public sector organizations. *Research Policy*, 46(9), 1681–1691. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.08.004>
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Inaugurale rede. Universiteit Leiden.

- Denzin, N. K. (2017). *The research act*. Aldine.
- Dick, P. (2004). Discourse Analysis. In C. Cassell, & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 203-213). Sage.
- Doornenbal, J., & de Leve, C. (2014). *De pedagogische professional van de toekomst: 21st. Century Skills Professionals 0-tot 6-jarigen*. Bouwgroep PACT.
- Douma, L. (2018). *De opkomst en teloorgang van Iederwijs*. Onderwijsblad.
<https://onderwijsblad.nl/article.asp?ArtikelID=13018>
- Emmelot, Y., Ledoux, G., Van der Veen, I., & Breetvelt, I. (2008). *Innovatiemonitor Primair Onderwijs*. SCO-Kohnstamm.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2001). The dialectics of discourse. *Textus*, 14(2), 231-242.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.1214&rep=rep1&type=pdf>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fisher, C. (2018). What is meant by 'trust' in news media? In K. Otto, & A. Köhler (Eds.), *Trust in Media and Journalism* (pp. 19-38). Springer.
- Frerks, G. E., & Klem, B. (2004). Vertogen voor vrede?. *Vrede en veiligheid: tijdschrift voor internationale vraagstukken*, 33(4), 557-574.
https://www.clingendael.org/sites/default/files/pdfs/20040000_art_frerks.pdf
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Amsterdam University Press.
- Fullan, M., & Mundial, B. (1989). *Implementing educational change: What we know*. Ottawa: Education and Employment Division, Population and Human Resources Department, World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/565941468739222513/pdf/multi-page.pdf>
- Fürsich, E. (2010). Media and the representation of Others. *International Social Science Journal*, 61(199), 113-130. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01751.x>
- Gilsing, R., Tierolf, B., De Wit, W., El Idrissi, F., & Weijers, G. (2010). *Ouders nemen de wijk*. Verwey-Jonker Instituut. https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2020/07/Ouders-nemen-de-wijk_2749-2.pdf
- Glaudé, M. T., & Lagerweij, N. A. J. (2001). Opleiden op de werkplek vanuit veranderkundig perspectief. *Pedagogische studiën*, 78(2), 120-133.
<https://pedagogischestudien.nl/search?identificer=616841>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications, Inc.
- Haelermans, C. (2010). Innovative power of Dutch secondary education. *Innovation*, 12(2), 154-165. <https://doi.org/10.5172/impp.12.2.154>
- Hardy, C., Phillips, N., & Clegg, S. (2001). Reflexivity in Organization and Management Theory: A Study of the Production of the Research 'Subject'. *Human Relations*, 54(5), 531-560. <https://doi.org/10.1177/0018726701545001>
- Hodkinson, P. (2017). *Media, Culture and Society: An Introduction*. Sage.
- Hoogenboom, A. & Breen, J. (2018). Duurzaam veranderen, hoe doe je dat? *Sardes Special*, 32, 17-21. https://www.scholennetwerk-wte.nl/wp-content/uploads/2019/06/web_art_duurzaam_veranderen.pdf
- Inspectie van het Onderwijs (2019a). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2017/2018*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2019b). *Technisch rapport. Variëteit en vernieuwing*. Inspectie van het Onderwijs.
- Janson, D. (2016, 1 juni). Jij maakt het verschil voor je leerlingen. wij-leren.nl. Geraadpleegd op 4 april 2021, van <https://wij-leren.nl/leraar-leerling-groep-hattie.php>
- Jonkman, H., Brock, A., Day, M., & Yassine, D. (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs*. Verwey-Jonker Instituut. https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2021/09/220610_Gelijke-kansen-in-het-onderwijs_WEB.pdf
- Karels, M. (2020, 5 mei). *Kindgericht onderwijs in een lerende school*. wij-leren.nl. Geraadpleegd op 13 april 2021, van <https://wij-leren.nl/kindgericht-onderwijs-in-lerende-school.php>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kirschner, P. A., Hendricks, M., Paas, F., Wopereis, I., & Cordewener, B. (2004). Determinants for Failure and Success of Innovation Projects: The Road to Sustainable Educational Innovation. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, 359-368. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485042.pdf>
- Koning, P., & Van der Wiel, K. (2013). Ranking the schools: how school-quality information affects school choice in the Netherlands. *Journal of the European Economic Association*, 11(2), 466-493. <https://doi.org/10.1111/jeea.12005>

- Kouzmin, A., Löffler, E., Klages, H., & Korac-Kakabadse, N. (1999). Benchmarking and performance measurement in public sectors: Towards learning for agency effectiveness. *International Journal of Public Sector Management*, 12(2), 121-144.
<https://doi.org/10.1108/09513559910263462>
- Kuiper, W. & Berkvens, J. (Eds.) (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013. SLO.
- Light, P. C. (1998). *Sustaining innovation: Creating nonprofit and government organizations that innovate naturally*. Jossey-Bass.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.
- McIlvenny, P. (1996). Heckling in Hyde Park: Verbal audience participation in popular public discourse. *Language in Society*, 25(1), 27–60. <https://doi.org/10.1017/s004740450002042x>
- Molenaar, I., Bakker, M., Knoop-van Campen, C. A. N., & Hasselman, F. (2017). *Onderwijsvernieuwing met een adaptief leermiddel: Richting gepersonaliseerd leren*. Radboud Universiteit.
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/180983/180983pub.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monzer, C., Moeller, J., Helberger, N., & Eskens, S. (2020). User Perspectives on the News Personalisation Process: Agency, Trust and Utility as Building Blocks. *Digital Journalism*, 8(9), 1142–1162. <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1773291>
- Mulgan, G., & Albury, D. (2003). *Innovation in the Public Sector*. Strategy Unit, Cabinet Office.
http://www.sba.oakland.edu/FACULTY/MATHIESON/MIS524/RESOURCES/READINGS/INNOVATION/INNOVATION_IN_THE_PUBLIC_SECTOR.PDF
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Onderwijsraad.
- Pandey, S. K., & Wright, B. E. (2006). Connecting the dots in public management: Political environment, organizational goal ambiguity, and the public manager's role ambiguity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(4), 511-532.
<https://doi.org/10.1093/jopart/muj006>
- Parker, I. (2014). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. Routledge.

- Phelan, S. (2017). Critical discourse analysis and media studies. In Flowerdew, J., & Richardson, E. (Eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 285-297). Routledge.
- Phillips, N., & Hardy, C. (2011). *Discourse analysis: Investigating processes of social construction*. Sage.
- Plant, R. (1989). *Managing change and making it stick*. Fontana.
- Platform Onderwijs 2032 (2016). *Ons onderwijs 2032. Eindadvies*. Platform Onderwijs 2032.
- Ploegman, M. (2018). *Belemmeringen voor innovatie in het basisonderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://docplayer.nl/113193439-Belemmeringen-voor-innovatie-in-het-basisonderwijs.html>
- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2008). *Kansarme leerlingen in de derde kleuterklas: Afbakening en profiel van de doelgroep*. http://www.informatieportaalssl.be/archiefloopbanen/publi_upload/OD1_2008_06_Vandeputte_GOK-doelgroep.pdf
- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 111-130). American Psychological Association Press. <https://doi.org/10.1037/13620-000>
- Potts, J., & Kastle, T. (2010). Public sector innovation research: What's next? *Innovation, 12*(2), 122-137. <https://doi.org/10.5172/impp.12.2.122>
- Schein, E. H. (1999). Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Reflections: The SoL Journal, 1*(1), 59-74. <https://doi.org/10.1162/152417399570287>
- Scheerens, J. (2009). *Het innoverend vermogen van de onderwijssector en de rol van de ondersteuningsstructuur*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2010/06/10/paper-j-scheerens-het-innoverend-vermogen-van-de-onderwijssector-en-de-rol-van-de-ondersteuningsstructuur.html>
- Schumpeter, J. (1942). Creative destruction. *Capitalism, Socialism and Democracy*. Harper & Bros.
- Segercrantz, B., Sveiby, K.E., Berglund, K. (2016). 'The academic discourse of innovation and the self-reinforcing circle: A research framework'. Proceedings of 32nd EGOS Colloquium, University of Naples Federico II. <https://www.researchgate.net/publication/310463260>
- Shen, Y. (2008). The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement. *International Education Studies, 1*(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v1n3p73>

- Shepperd, A. E. (2006). *The experience of being deeply moved: An intuitive inquiry (Doctoral dissertation)*. Institute of Transpersonal Psychology, Sofia University.
- Sherry, L. (2003). Sustainability of innovations. *Journal of Interactive Learning Research*, 13, 209-236.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.8261&rep=rep1&type=pdf>
- Shockley, G. E., Stough, R. R., Haynes, K. E., & Frank, P. M. (2006). Toward a theory of public sector entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 6(3), 205-223. <https://doi.org/10.1504/ijeim.2006.009875>
- Smaling, A. (2010). Constructivisme in soorten. *Kwalon*, 15(1), 20-30.
<https://doi.org/10.5117/2010.015.001.006>
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2008). *Ouders en innovatief onderwijs. Ouderbetrokkenheid en-participatie op scholen met vormen van 'nieuw leren*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smith, J. (2005). Dangerous news: Media decision making about climate change risk. *Risk Analysis: An International Journal*, 25(6), 1471-1482. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2005.00693.x>
- Snoek, M., Sligte, H., van Eck, E., Schriemer, M., & Emmelot, Y. (2014). *Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs*. Kohnstamm Instituut.
- Stinesen, B., Hartog, J., & Klarenbeek, A. (2014). Handreiking discoursanalyse: Discoursanalytische Bril (DaB). <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/handreiking-discoursanalyse>
- Taylor, S. (2004). Researching education policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19(4), 433-451.
<https://doi.org/10.1080/0268093042000227483>
- Terpstra, M. (2019, 11 mei). Agora-onderwijs Culemborg loopt snel vol. *De Gelderlander*.
<https://www.gelderlander.nl/culemborg/agora-onderwijs-culemborg-loopt-snel-vol~af0987e1/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.nl%2F>
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Academia Press.
- Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2018, september). *Anders leren, anders werken?* Arbeidsmarktplatform PO. <https://www.samenslimmerpo.nl/document/rapport-anders-leren-anders-werken-arbeidsmarktplatformpo>
- Van den Berg, R. & Vernooij, K. (2000). In: B. P. M. Creemers & A. A. M. Houtveen. *Onderwijsinnovatie, Onderwijskundig Lexicon Editie III*. Kluwer.

- Van den Broek, J. F. L. (2000). *Achterstandsbestrijding door circuitonderwijs: een onderzoek naar de institutionalisering en effecten van het OVB-circuitmodel in het basisonderwijs*. Garant.
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2016). *De platformsamenleving: Strijd om publieke waarden in een online wereld*. Amsterdam university press.
- Van Dijk, T. (1988b). *News as Discourse*. Lawrence Erlbaum.
- Van Leeuwen, T., & Wodak, R. (2003). *Critical Discourse Analysis: Theory and Interdisciplinarity*. Pelgrave Macmillan.
- Van Loon, A. M., van der Neut, I., de Ries, K., & Kral, M. (2016). *Dimensies van gepersonaliseerd leren*. HAN Press. <https://www.ixperium.nl/onderzoeken-en-ontwikkelen/publicaties/dimensies-van-gepersonaliseerd-leren-de-eerste-bouwsteen-voor-het-organiseren-van-gepersonaliseerd-leren/>
- Van Wonderen, R. (2004). *Innovatie in het primair onderwijs*. Research voor Beleid.
- Verbiest, E. (2017). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Garant.
- Walrecht, E. (2006). *Brede innovatie, passende strategie? De Groninger Vensterschool als casus van onderzoek naar strategie en invoering*. Rijksuniversiteit Groningen: Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs.

Bijlagen

Bijlage 1: Nieuwsartikelen

Bronnenlijst

- Boerma, B. (2020, 6 februari). Basisschool De Boomgaard groeit uit zijn voegen door succesformule 'Leader in me'. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/hoeksche-waard/basisschool-de-boomgaard-groeit-uit-zijn-voegen-door-succesformule-leader-in-me~ac76b7f3/>
- Bolwijn, M. (2018, 30 november). 'Ons onderwijssysteem is aan vernieuwing toe'. *Volkscrant*. <https://www.volkscrant.nl/mensen/ons-onderwijssysteem-is-aan-vernieuwing-toe~b892cb33/>
- Bosman, A., Van Rijthoven, R., & Meester, E. (2019, 11 april). Nieuw: ouderwets onderwijs. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/11/nieuw-ouderwets-onderwijs-a3956604>
- Bouma, J. (2018a, 27 februari). Er is zoveel jargon in het onderwijs. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/02/27/er-is-zoveel-jargon-in-het-onderwijs-a1593776>
- Bouma, J. (2018b, 6 maart). Een leraar heet ineens een coach. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/03/06/een-leraar-heet-ineens-een-coach-a1594616>
- Bouma, K., & Kuiper, R. (2018, 11 april). Waarom uw kind op school steeds slechter presteert. *Volkscrant*. <https://www.volkscrant.nl/nieuws-achtergrond/waarom-uw-kind-op-school-steeds-slechter-presteert~b5574c8f/>
- Bouma, K., & Kuiper, R. (2019, 12 april). Op bezoek bij een 'hippe' school in Groesbeek: 'Onze coaches moeten leerlingen inspireren'. *Volkscrant*. <https://www.volkscrant.nl/cultuur-media/op-bezoek-bij-een-hippe-school-in-groesbeek-onze-coaches-moeten-leerlingen-inspireren~b454254e/>
- Broos, J. (2018a, 6 februari). Ouders voor de klas: 'Meer dan luizenpluizen of pleinwachten'. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/den-haag/ouders-voor-de-klas-meer-dan-luizenpluizen-of-pleinwachten~a4b00440/>
- Broos, J. (2018b, 6 maart). Zelfs allerkleinsten hebben al inspraak op onze school. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/den-haag/zelfs-allerkleinsten-hebben-al-inspraak-op-onze-school~a5c96109/>
- Cihangir, S. (2020, 11 september). Alle onderwijsvernieuwing gaat ten koste van 'zwakke' kinderen. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/09/11/alle-onderwijsvernieuwing-gaat-ten-koste-van-zwakke-kinderen-a4011688>
- De Hulster, D. (2020, 3 juli). Leerlingen van Hoekse basisschool gaan meer de haven en de kassen in. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/waterweg/leerlingen-van-hoekse-basisschool-gaan-meer-de-haven-en-de-kassen-in~aebdef1d/>
- De Jong, T. (2019a, 26 maart). Innovatie in het onderwijs gaat voor de gymleraar. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/03/26/innovatie-in-het-onderwijs-gaat-voor-de-gymleraar-a3954624>
- De Jong, T. (2019b, 26 april). Gepersonaliseerd leren leidt tot nog meer invulwerk. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/26/gepersonaliseerd-leren-leidt-tot-nog-meer-invulwerk-a3958156>

- De Jong, T. (2019c, 5 juni). Onderwijsvernieuwing: kolossen van projecten. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/06/05/onderwijsvernieuwing-kolossen-van-projecten-a3962667>
- De Jong, T. (2019e, 29 oktober). Google, Apple en Microsoft dringen de klas binnen. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/10/29/google-apple-en-microsoft-dringen-de-klas-binnen-a3978309>
- De Jong, T. (2019f, 6 december). Pabo's: kennisoverdracht en instructie zijn niet ouderwets. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/12/06/pabos-kennisoverdracht-en-instructie-zijn-niet-ouderwets-a3982947>
- De Jong, W. (2019, 27 april). Onderwijsvernieuwing is hard nodig. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/27/onderwijsvernieuwing-is-hard-nodig-a3958347#:~:text=Onderwijsvernieuwingen%20zouden%20weinig%20duurzaam%20zijn,mogelijk%20in%20gevaar%20zou%20komen.&text=We%20moeten%20op%20zoek%20naar,en%20mogelijkheden%20van%20deze%20tijd>
- De Kreek, R. (2019, 11 april). Onderwijsconcepten hebben veel weg van kwakzalverij. *De Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/onderwijsconcepten-hebben-veel-weg-van-kwakzalverij~b0c8400b/>
- De Vries, M. (2019, 17 april). Misleiding en Verspilling. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/17/brieven-a3957136>
- De Waard, P. (2018, 20 juli). Dolf van den Berg (1940-2020): idealist die streed voor individueel onderwijs. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/mensen/dolf-van-den-berg-1940-2020-idealist-die-streed-voor-individueel-onderwijs~b2ed1a39/>
- De Waard, T. (2018, 20 juni). Definitief geen toestemming Steve Jobsschool in Den Haag. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/den-haag/definitief-geen-toestemming-steve-jobsschool-in-den-haag~a1c00d58/>
- De Zeeuw, R. (2019, 1 september). Op deze school ga je na de zomervakantie niet automatisch over: 'Het kind bepaalt wat het leert'. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/westland/op-deze-school-ga-je-na-de-zomervakantie-niet-automatisch-over-het-kind-bepaalt-wat-het-leert~a1920644/>
- Dijsselbloem: nieuwe aanbevelingen onderwijs. (2018, 5 oktober). *De Telegraaf*. <https://www.telegraaf.nl/nieuws/2640277/dijsselbloem-nieuwe-aanbevelingen-onderwijs>
- Drijvers, P. (2020, 25 september). Brieven 25/9/2020. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/09/25/brieven-2592020-a4013523>
- Dunnewijk, A. (2020, 11 november). Nieuwe basisschool ExpeditieWijz in Hengelo: alles sluit op elkaar aan. *Algemeen Dagblad*. <https://www.tubantia.nl/hengelo/nieuwe-basisschool-expeditiewijz-in-hengelo-alles-sluit-op-elkaar-aan~a3e42257/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.nl%2F>
- Dunnewijk, A. (2021, 9 juli). Basisschool ExpeditieWijz en Oyfo hebben elkaar gevonden in het Hazemeijercomplex in Hengelo. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/hengelo/basisschool-expeditiewijz-en-oyfo-hebben-elkaar-gevonden-in-het-hazemeijercomplex-in-hengelo~aa20b026/>

- Eerdmans, E. (2018, 5 januari). Onderwijsreis biedt echt geen oplossing. *De Volkskrant*.
<https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/onderwijsreis-biedt-echt-geen-oplossing~b6a783ec/>
- Ettekoven, S. (2020, 18 september). Brieven 18/9. *NRC Handelsblad*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2020/09/18/brieven-189-a4012588?t=1637329366>
- Geen Steve Jobsschool in Den Haag. (2018, 20 juni). *De Telegraaf*.
<https://www.telegraaf.nl/nieuws/2194324/geen-steve-jobsschool-in-den-haag>
- Hagenaars, C. (2021, 28 januari). Leren zonder leraar? Nieuwe openbare basisschool De Sapling wil proef in Roosendaal. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/roosendaal/leren-zonder-leraar-nieuwe-openbare-basisschool-de-sapling-wil-proef-in-roosendaal~af67e28a/>
- Haverschmidt, S. (2019, 27 mei). Extra verdieping voor basisschool Ughelen, nieuwbouw opent in september 2021. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/apeldoorn/extra-verdieping-voor-basisschool-ugchelen-nieuwbouw-opent-in-september-2021~a2f86656/>
- Hertzberger, R. (2019, 13 april). Malle innovaties in het onderwijs, juich ze toe. *NRC Handelsblad*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/13/malle-innovaties-in-het-onderwijs-juich-ze-toe-a3956781>
- Hietbrink, A. (2018, 29 augustus). Onderwijs op maat slaat door: niet ieder kind is toegerust om zijn eigen leerweg uit te stippelen. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/onderwijs-op-maat-slaat-door-niet-ieder-kind-is-toegerust-om-zijn-eigen-leerweg-uit-te-stippelen~b142a62a/#:~:text=Onderwijs%20op%20maat-.Onderwijs%20op%20maat%20slaat%20door%3A%20%27Niet%20ieder%20kind%20is%20toegerust,eigen%20leerweg%20uit%20te%20stippelen%27&text=Het%20is%20een%20metafoor%20die,ons%20huidige%20onderwijs%20te%20bekritisieren.>
- Iedere Nederlander heeft recht op kunnen tellen en spellen. (2018, 9 januari). *NRC Handelsblad*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2018/01/09/onderwijs-iedere-nederlander-heeft-recht-op-kunnen-tellen-en-spellen-a1587693>
- Klaassen, L. (2020, 10 januari). Nieuwe ‘flexibele’ school mag, maar opent wel een jaar later. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/wijchen/nieuwe-flexibele-school-mag-maar-opent-wel-een-jaar-later~ae97e1cc/>
- Konings, F., & Rass, A. (2020, 23 september). Recept voor een goed onderwijsgesprek: mix praktijk en wetenschap. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/09/23/recept-voor-een-goed-onderwijsgesprek-mix-praktijk-en-wetenschap-a4013246>
- Kuiper, R. (2020, 27 november). Goed onderwijs zet juist niet het kind centraal, maar de leraar. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/goed-onderwijs-zet-juist-niet-het-kind-centraal-maar-de-leraar~bf71a121/>
- Kuiper, R. & Bouma, K. (2019, 10 april). Monique Vogelzang: Wordt het onderwijs beter van conceptscholen, of kost het slechts tijd en energie? *Volkskrant*.
<https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/monique-vogelzang-wordt-het-onderwijs-beter-van-conceptscholen-of-kost-het-slechts-tijd-en-energie~b2611ba6/>
- Kuijpers-Buijsse. (2020, 4 november). Veldhovense basisschool Dick Bruna doet 't helemaal anders in Zilverackers. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/veldhoven/veldhovense-basisschool-dick-bruna-doet-t-helemaal-anders-in-zilverackers~a561021d/>

- Kuijpers-Buijsse, B. (2021, 7 juni). Gepersonaliseerd onderwijs op nieuwe vestiging basisschool Dick Bruna in Veldhoven: Het is pionieren. *Algemeen Dagblad*.
<https://www.ad.nl/veldhoven/gepersonaliseerd-onderwijs-op-nieuwe-vestiging-basisschool-dick-bruna-in-veldhoven-het-is-pionieren~a4e4add6/#:~:text=In%202023%2F2024%20moet%20de,ze%20onderwijs%2D%20en%20vakantietijden%20flexibiliseren.>
- Lengton, I. (2020, 4 maart). Politiek kritisch op 'moderne' lesstof: 'Weg ermee'. *De Telegraaf*.
<https://www.telegraaf.nl/nieuws/2065666857/politiek-kritisch-op-moderne-lesstof-weg-ermee>
- Loohuis, A. (2021, 10 maart). Sommen maken op wiebelstoel of fiets, op basisschool De Maten in Oldenzaal is bewegend leren het nieuwe normaal. *Algemeen Dagblad*.
<https://www.ad.nl/oldenzaal/sommen-maken-op-wiebelstoel-of-fiets-op-basisschool-de-maten-in-oldenzaal-is-bewegend-leren-het-nieuwe-normaal~a8bc5ee0/>
- Mantel, A. (2018, 30 april). Kind slechter af in combinatieklas. *De Telegraaf*.
<https://www.telegraaf.nl/nieuws/1977205/kind-slechter-af-in-combinatieklas>
- Meester, E. (2019a, 26 juni). Onderwijsvernieuwingen die wel werken. *NRC Handelsblad*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2019/06/26/onderwijsvernieuwingen-die-wel-werken-a3964818>
- Meester, E. (2019b, 5 juli). Onderwijsvernieuwingen die wel werken (2). *NRC Handelsblad*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2019/07/05/onderwijsvernieuwingen-die-wel-werken-2-a3965967>
- Meester, E., & Bosman, A. (2020, 30 november). Gepersonaliseerd leren kan gevaarlijk zijn voor de democratie. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/11/30/gepersonaliseerd-leren-kan-gevaarlijk-zijn-voor-de-democratie-a4021927>
- Megens, M. (2021, 21 januari). Een nieuwe stap in het basisonderwijs: academisch geschoolde juffen en meesters. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/nijmegen/een-nieuwe-stap-in-het-basisonderwijs-academisch-geschoolde-juffen-en-meesters~a2d89c28/>
- Mensink, M. (2019, 26 oktober). Tellen met kastanjes op allereerste buitenschool. *De Telegraaf*.
<https://www.telegraaf.nl/nieuws/1708962945/tellen-met-kastanjes-op-allereerste-buitenschool>
- Meijs, J. (2020, 22 september). Nederland op weg naar drie miljoen kanslozen. *De Telegraaf*.
<https://www.telegraaf.nl/watuzegt/1730547807/nederland-op-weg-naar-drie-miljoen-kanslozen>
- Minkman, S. (2021, 2 juli). Hazemeijercomplex Hengelo loopt verder vol: nu plannen voor vestiging basisschool. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/hengelo/hazemeijercomplex-hengelo-loopt-verder-vol-nu-plannen-voor-vestiging-basisschool~a9803265/>
- Paijmans, T. (2019, 19 september). Zoetermeerse scholen beloond voor les geven in buitenlucht. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/zoetermeer/zoetermeerse-scholen-beloond-voor-les-geven-in-buitenlucht~a56ef929/>
- Pater, M. (2020, 6 februari). Kindcentrum Holk bouwt nieuwe locatie in Doornsteeg. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/amersfoort/kindcentrum-holk-bouwt-nieuwe-locatie-in-doornsteeg~abe3ab55/>
- Peereboom Voller, M. (2018, 25 april). Onderwijs is geen bezigheidstherapie. *De Telegraaf*.
<https://www.telegraaf.nl/nieuws/1961550/onderwijs-is-geen-bezigheidstherapie>
- Plaisier, J. (2020, 29 januari). Gepersonaliseerd leren is de zoveelste belachelijke onderwijshervorming. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/nieuws->

[achtergrond/gepersonaliseerd-leren-is-de-zoveelste-belachelijke-onderwijshervorming~b57d3eb6/](https://www.achtergrond/gepersonaliseerd-leren-is-de-zoveelste-belachelijke-onderwijshervorming~b57d3eb6/)

- Pluis Onderwijsvernieuwing. (2020, 27 februari). *De Telegraaf*.
<https://www.telegraaf.nl/watuzegt/487171309/pluis-onderwijsvernieuwing-2-0>
- Remie, M. (2018, 6 oktober). Vier nieuwe lessen voor goed onderwijs. *NRC Handelsblad*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2018/10/05/vier-nieuwe-lessen-voor-goed-onderwijs-a2208524>
- Remie, M. (2019a, 10 april). Meer vernieuwingen in het onderwijs, maar het effect is onduidelijk. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/10/meer-vernieuwingen-in-het-onderwijs-maar-het-effect-is-onduidelijk-a3956363>
- Remie, M. (2019b, 2 juni). Paul Kirschner: De leraar moet geen hamburgerbakker van de Mc Donalds zijn. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/06/02/de-leraar-moet-geen-hamburgerbakker-zijn-a3962308>
- Remie, M. (2019c, 18 juni). Tweede Kamer: scholen mogen doorgaan met flexibele schooltijden. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/06/18/tweede-kamer-scholen-mogen-doorgaan-met-flexibele-schooltijden-a3964139>
- Remie, M., & Huygen, M. (2019, 10 april). Elke school heeft nu zijn eigen concept. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/10/elke-school-heeft-nu-zijn-eigen-concept-a3956521>
- Slot, A. (2019a, 26 maart). De Regenboog in Enschede heeft misschien wel het beste onderwijsconcept van het land. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/enschede/de-regenboog-in-enschede-heeft-misschien-wel-het-beste-onderwijsconcept-van-het-land~ab8d9a89/>
- Slot, A. (2019b, 28 maart). School in Enschede tweede met Nationale Onderwijsprijs. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/enschede/school-in-enschede-tweede-met-nationale-onderwijsprijs~a0e74966/>
- Steenbekkers, A. (2018, 26 oktober). Onderwijsconcept Jeelo wordt nu ook in Den Bosch gevolgd. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/den-bosch/onderwijsconcept-jeelo-wordt-nu-ook-in-den-bosch-gevolgd~a87ebba7/>
- Steenbakkers, J. (2019, 12 juni). Leraar Jeroen Steenbakkers: ‘Voorstellen onderwijs zijn geen ‘ramp’, Aleid. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/leraar-jeroen-steenbakkers-voorstellen-onderwijs-zijn-geen-ramp-aleid~b5601c4c/>
- ‘Steve Jobsscholen kregen voorkeursbehandeling’. (2018, 25 april). *Algemeen Dagblad*.
<https://www.ad.nl/zutphen/steve-jobsscholen-kregen-voorkeursbehandeling~a2d0d3fb/>
- Tameling, A., Swart, H., Schouten, W., Van der Helm, G., & Boode, M. (2021, 29 maart). Maak klimaat en duurzaamheid deel van het onderwijs. *NRC Handelsblad*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2021/03/29/maak-klimaat-en-duurzaamheid-deel-van-het-onderwijs-a4037670>
- Tielemans, S. (2021, 21 juli). Na noodklok om onderwijs op Westerschool is daar nu het herstel: Goudse school niet langer ‘zeer zwak’. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/gouda/na-noodklok-om-onderwijs-op-westerschool-is-daar-nu-het-herstel-goudse-school-niet-langer-zeer-zwak~abcd5acd/>

- Truijens, A. (2019, 12 april). Met kinderen experimenteer je niet: een kind dat mislukt onderwijs heeft gehad, krijgt geen tweede kans. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/met-kinderen-experimenteer-je-niet-een-kind-dat-mislukt-onderwijs-heeft-gehad-krijgt-geen-tweede-kans~b99870bb/>
- Truijens, A. (2019, 7 juni). We stevenen af op een onderwijsramp, maar niemand ligt er wakker van. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/we-stevenen-af-op-een-onderwijsramp-maar-niemand-ligt-er-wakker-van~b08a114c/>
- Truijens, A. (2020, 14 december). De lat zo laag leggen dat iedereen erover kan springen – daarmee doe je iedereen tekort. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/de-lat-zo-laag-leggen-dat-iedereen-erover-kan-springen-daarmee-doe-je-iedereen-tekort~b3d8c481/>
- Van den Boomen, V. (2020, 21 januari). ‘Ik wil niet dat de juf niet kan spellen’. *De Telegraaf*. <https://www.telegraaf.nl/vrouw/1913818714/ik-wil-niet-dat-de-juf-niet-kan-spellen>
- Van de Ven, H. (2018, 23 augustus). De Stroom in Helmond wordt ‘Jeelo-school’. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/helmond/de-stroom-in-helmond-wordt-jeelo-school~a338f24b/>
- Van Elewout, R. (2021, 12 juli). Klein Rotterdam verdubbelt aantal leerlingen, maar heeft nog een lange weg te gaan. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/rotterdam/klein-rotterdam-verdubbelt-aantal-leerlingen-maar-heeft-nog-een-lange-weg-te-gaan~adf3a2ce/>
- Van Gaalen, E., & Keultjes, H. (2019, 10 april). Scholen weten helemaal niet of leerlingen profiteren van nieuwe lessen. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/binnenland/scholen-weten-helemaal-niet-of-leerlingen-profiteren-van-nieuwe-lessen~a4a17ea7/>
- Van Gelder, L. (2017, 11 november). Hoe de Steve Jobsschool uitliep op een fiasco. *Het Parool*. <https://www.parool.nl/nieuws/hoe-de-steve-jobsschool-uitliep-op-een-fiasco~bb207c1c/>
- Van Houtum, M. (2019, 4 juni). Basisschool De Koningslinde in Vught groeit onverwacht hard; directe uitbreiding noodzakelijk. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/den-bosch/basisschool-de-koningslinde-in-vught-groeit-onverwacht-hard-directe-uitbreiding-noodzakelijk~ab99c808/>
- Van Kelckhoven (2020, 19 oktober). Katholieke basisscholen omarmen Zweeds onderwijsconcept van de kennisschool. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/groningen/e-basisscholen-omarmen-zweeds-onderwijsconcept-van-de-kennisschool~a58f97ca/>
- Van Leest, R. (2018, 4 juni). Jubilerend Wilgenhoek in Hank is een lekker eigenwijs basisschooltje. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/rivierenland/jubilerend-wilgenhoek-in-hank-is-een-lekker-eigenwijs-basisschooltje~ab49725f/>
- Van Weezel, T. G. & Kuiper, R. (2019, 23 september). Hoe zorg je dat de juiste scholen gesticht worden? De Kamer heeft een oplossing, experts zijn sceptisch. *Volkskrant*. <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/hoe-zorg-je-dat-de-juiste-scholen-gesticht-worden-de-kamer-heeft-een-oplossing-experts-zijn-sceptisch~b8bfc329/>
- Venhuizen, P. (2018, 29 juni). 't Schaddeveld heet voortaan De Expeditie. *Algemeen Dagblad*. <https://www.ad.nl/arnhem/t-schaddeveld-heet-voortaan-de-expeditie~a15f4ff5/>
- Wassink, H. & Boonstra, C. (2018, 11 januari). Niet alle onderwijsdoelen zijn meetbaar. *NRC Handelsblad*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/01/11/wat-het-onderwijs-beoogt-is-niet-meetbaar-a1587997>

Weijts, C. (2019, 12 april). Wonderkindertjes. *NRC Handelsblad*.

<https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/12/wonderkindertjes-a3956682>

Zendman, J. (2021, 14 mei). Moeten wij in Nederland ook scholieren van alle niveaus in dezelfde klas zetten? *De Telegraaf*. <https://www.telegraaf.nl/vrouw/197847145/moeten-wij-in-nederland-ook-scholieren-van-alle-niveaus-in-dezelfde-klas-zetten>

Zet juffen en meesters niet voor alle groepen. (2018, 3 december). *Volkskrant*.

<https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/zet-juffen-en-meesters-niet-voor-alle-groepen~b6b11e0f/>

Bijlage 2: Uitnodigingsmail

Beste meneer/mevrouw [naam]

Ik zal mij even kort voorstellen: Mijn naam is Antien Haagsman en ik studeer dit jaar af binnen de Master Organisatie, Verandering en Management aan de USBO (UU). Voorheen heb ik de bachelors Pedagogische Wetenschappen en Bestuurs- en Organisationswetenschappen afgerond, waarbij het onderwijs altijd de rode draad is geweest. Voor mijn Masterscriptie doe ik onderzoek naar innovatief onderwijs/vernieuwend onderwijs in het primair onderwijs. Er valt ontzettend veel te zeggen over deze begrippen en om die reden ga ik met verschillende onderwijskenners in gesprek. Op die manier probeer ik verschillende perspectieven te belichten en onderzoek ik welke *discourses* er zijn.

Uw perspectief op mijn onderzoeksthema is voor mij erg waardevol, vanwege uw brede ervaring en betrokkenheid bij het onderwijs. Daarom hoop ik met u een gesprek te kunnen voeren. Zou u daarvoor openstaan?

Ik kan mij goed voorstellen dat u een drukke agenda heeft. Toch hoop ik dat u de komende maand ergens ongeveer 45 minuten de tijd heeft voor dit gesprek. Het gesprek kan telefonisch, online of fysiek plaatsvinden, wat u het beste schikt. Ik hoop van u te horen.

Fijne dag en vriendelijke groeten,

Antien Haagsman

U kunt mij bereiken op:

a.s.haagsman@students.uu.nl

06-31746728

Bijlage 3: Interview guide

Inleidend

Welkom! Bedankt dat u tijd heeft vrijgemaakt voor mijn onderzoek.

Toestemming starten geluidsopnamen?

Interview duurt ongeveer 45 min.

Dit is een gesprek waarin ik meer hoop te leren over innovatief onderwijs. Eén beginvraag, verder geen vaste vragen. Vertel vooral wat er in u opkomt.

Zullen we ons eerst even voorstellen? Ik hoor ook graag wat uw ervaring is in het onderwijs.

Interview

Elke onderwijsskener, zoals uzelf, vraag ik allereerst: *“Wat houdt innovatief onderwijs volgens u in?”*

Topics:

- Kansengelijkheid
- Aanleiding en gevolgen van wet Meer Ruimte voor Nieuwe scholen
- Onderwijskwaliteit/basisvaardigheden
- Rol van de leerkracht
- Effecten van innovaties

Reflecteren op nieuwsteksten en uitspraken andere onderwijsskeners:

- Volgens een andere onderwijsskener is het leerstofjaarklassensysteem ‘failliet’, hoe denkt u hierover?
- Ik sprak met een innovatieve schoolleider, die zei heel stellig: traditionele scholen zijn niet bevorderlijk voor de kansengelijkheid, want leerlingen worden in hokjes gestopt. Hoe ziet u dat?
- Een van de andere onderwijsskeners vertelde mij dat kinderen met lage SES niet talig genoeg zijn of vanuit huis uit niet gewend zijn om zelfstandig te werken. Dit is volgens hem nodig om te gedijen in innovatieve vormen van onderwijs. Hoe denkt u daarover?
- Wat vraagt al die vernieuwing in het onderwijs van de PABO?
- Wat vraagt al die vernieuwing van de leerkracht?
- Er wordt veel geschreven over vage en jekende concepten als ‘21-eeuwse vaardigheden’ en ‘coach’, etc. Hoe kijkt u hier tegenaan?
- Er wordt gesproken over innovatieve onderwijsvormen die niet bewezen effectief zijn en dat we niet moeten experimenteren met kinderen. Tegelijkertijd is er ook een grote groep mensen die zegt, we moeten vernieuwen want de maatschappij ontwikkeld, dus ook de niet evidence-based methoden moeten ruimte krijgen om er te zijn. Hoe kijkt u hier tegenaan?

Afsluitend

Ik heb geen vragen meer, wilt u nog iets toevoegen of aan mij vragen?

Laatste vraag: *“Heeft u op basis van dit gesprek nog ideeën voor andere onderwijsskeners met een relevant perspectief op het thema innovatief onderwijs?”*

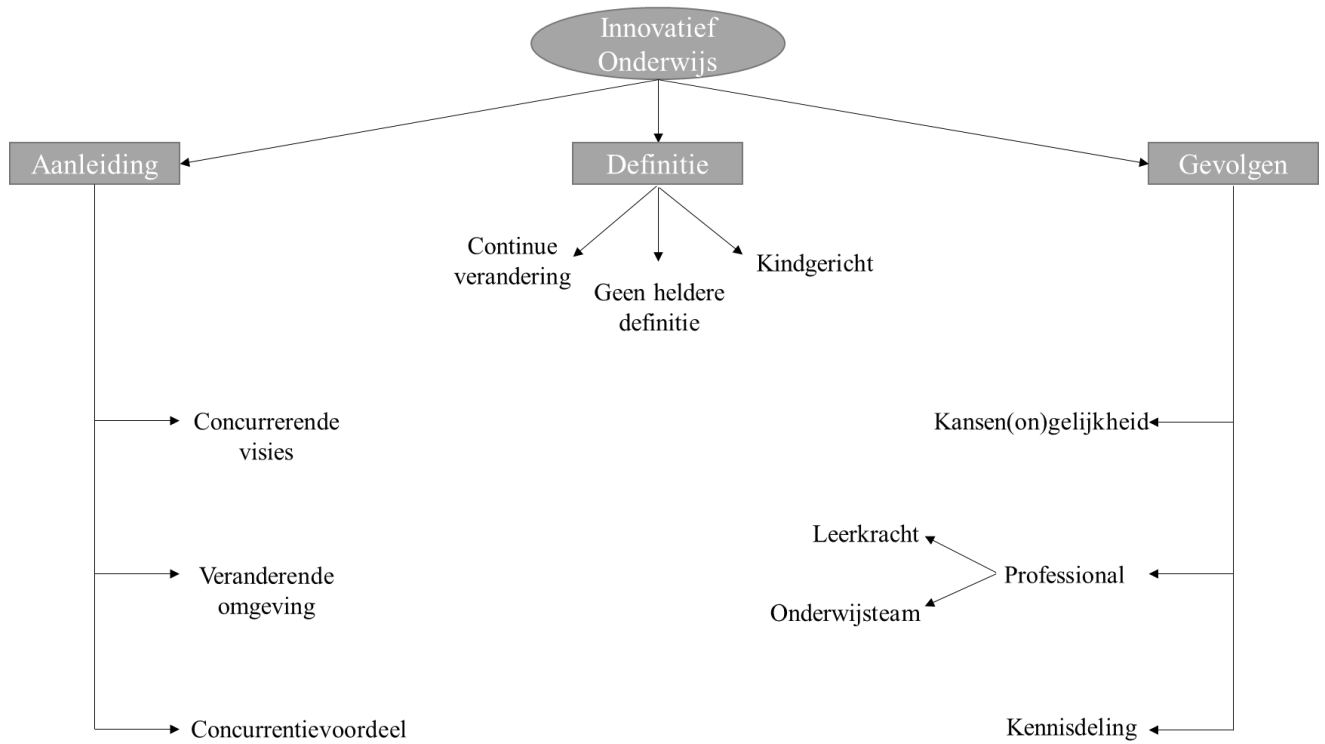
Super bedankt voor dit gesprek!

Bijlage 4: Participanten

Datum van interviewafname	Gefingeerde naam	Achtergrond in het onderwijs
26 april 2021	Anja	Schrijfster, journalist en columnist. Het onderwijs is vaak het hoofdonderwerp in haar teksten.
28 april 2021	Arne	Heeft een bestuurlijke functie bij de PO-raad en heeft ervaring als leerkracht/schoolleider.
19 mei 2021	Daphne Puck	Schoolleider op een school met Unitonderwijs. Intern begeleider op een school met Unitonderwijs.
10 juni 2021	Jasmijn	Leerkracht op een Montessorischool
30 juni 2021	Arjen	Bestuurder scholengemeenschap en heeft ook ervaring bij de Onderwijsinspectie.
1 juli 2021	Iris	Schoolleider traditionele school met leerstofjaarklassensysteem en heeft ook ervaring als leerkracht
13 juli 2021	Stan	Oprichter van een innovatief onderwijsconcept, die op meerdere scholen geïmplementeerd is.
14 juli 2021	Jochem	Onderwijswetenschapper en ook aangesloten geweest bij oprichting innovatief onderwijsconcept.
12 augustus 2021	Esther	Heeft een coördinerende functie bij verschillende universitaire onderwijskundige opleidingen en is ook werkzaam bij het Kohnstamm instituut.
17 augustus 2021	Bente	Beleidsadviseur onderwijs bij één van de G4 steden.
1 september 2021	Berber	Schoolleider van een prijswinnende innovatieve school.

Bijlage 5: Codeboom

Codeboom 1



Codeboom 2

