

KENNISINFRASTRUCTUUR VOOR ONDERWIJS

Een internationaal perspectief



September 2019

Dr. Katja Rusinovic
Dr. Henno Theisens

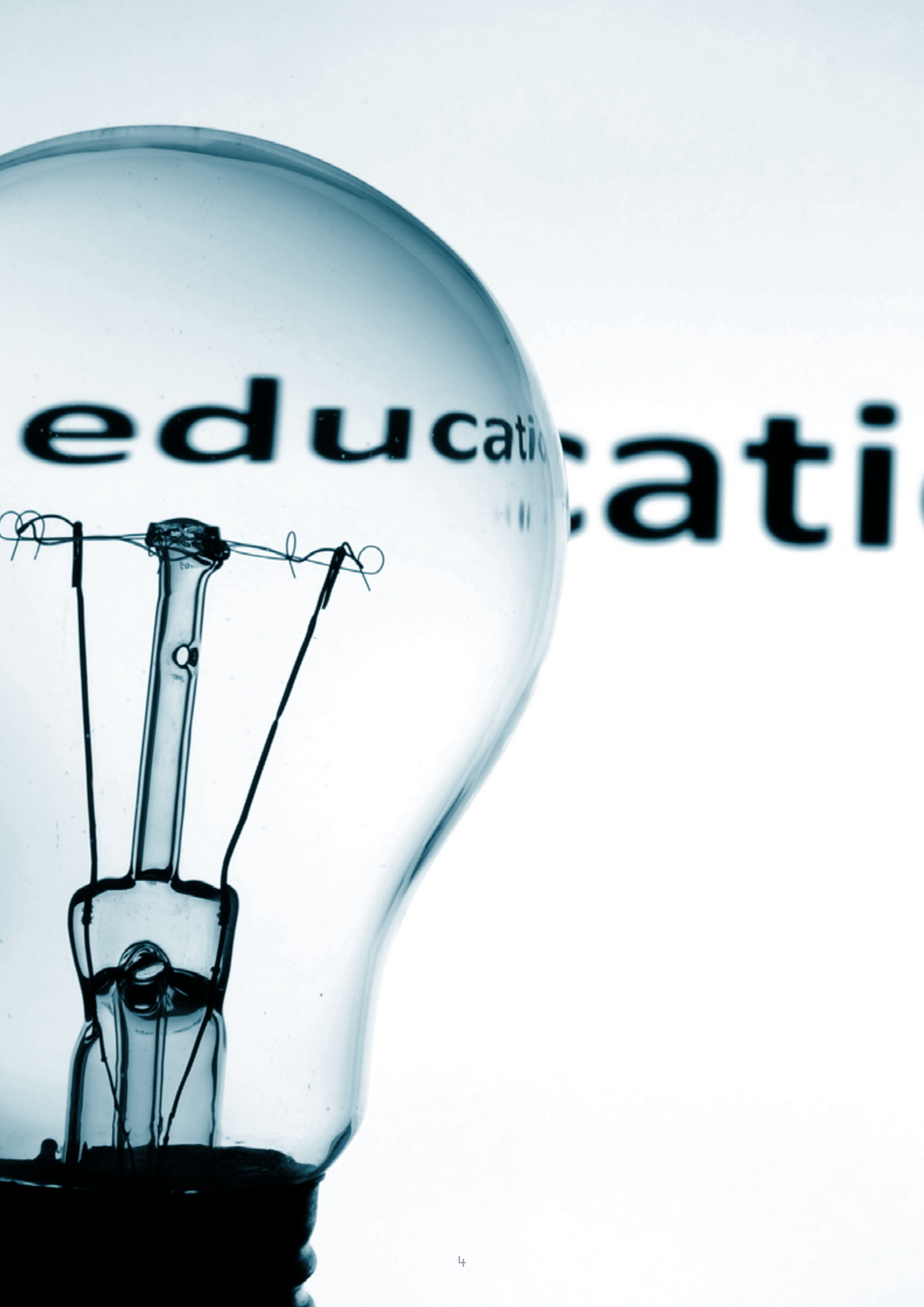
let's change
YOU. US. THE WORLD.

DE HAAGSE
HOGESCHOOL



INHOUDSOPGAVE

Inleiding	5
Methode van onderzoek	7
Casestudies	9
1. Engeland	9
1.1 Coalition for Evidence-based Education (CEBE)	9
1.2 Education Endowment Foundation (EEF)	14
2. Noorwegen	19
2.1 The New Competence Model	19
2.2 The Norwegian Knowledge Center for Education	22
3. Duitsland	24
3.1 BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung	29
4. Finland	32
4.1 Best Competence Project	34
Analyse van de cases	35
Literatuurlijst	41



INLEIDING

De Onderwijsraad bereidt een advies voor over onderwijs-ondersteuning dat antwoord moet geven op de volgende vraag: Hoe kan onderwijsondersteuning bijdragen aan duurzame kwaliteit en innovatie in de onderwijspraktijk en welke rollen en verantwoordelijkheden hebben overheid en scholen daarin? Het advies betreft de volgende onderwijssectoren: primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.

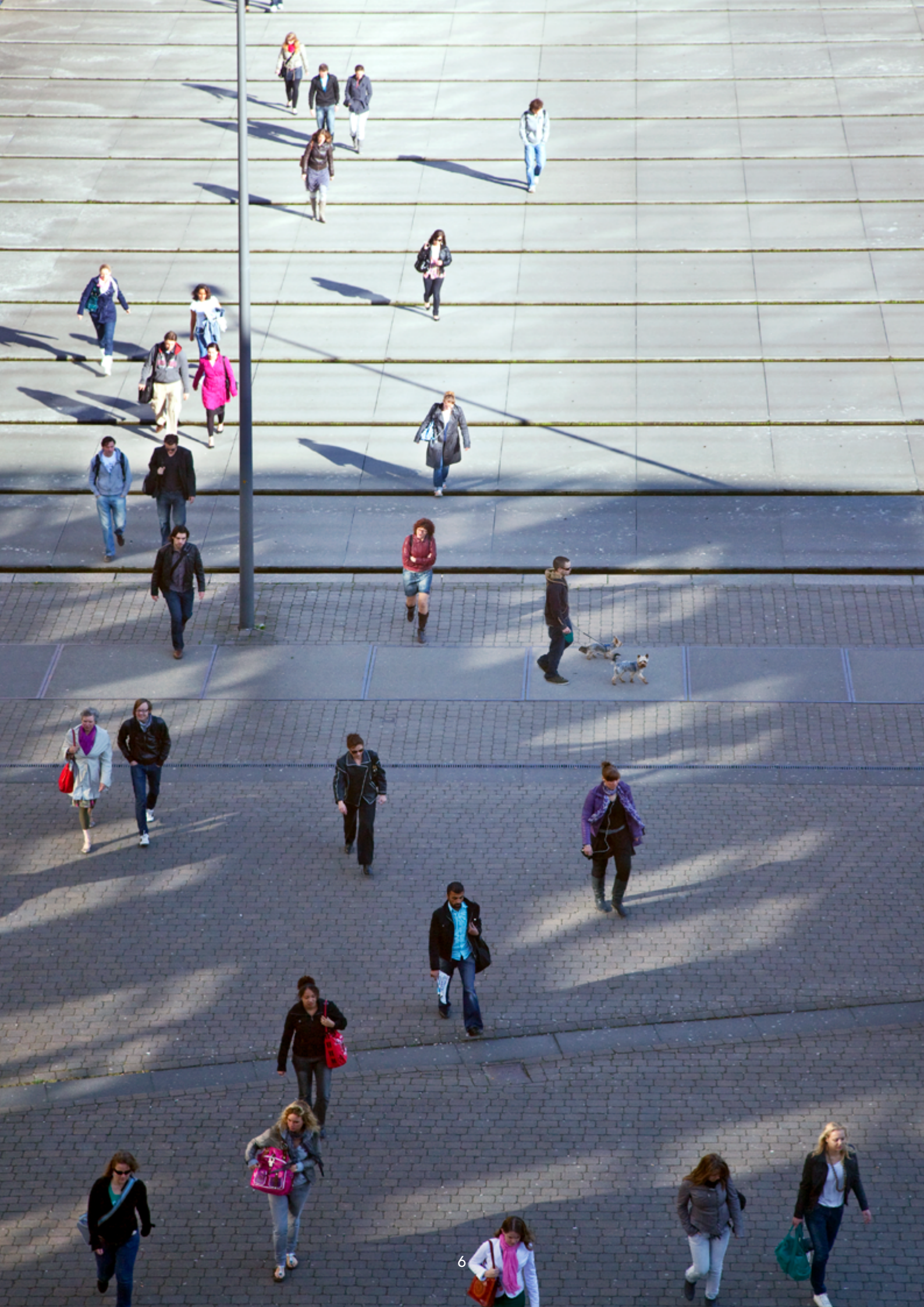
Ter ondersteuning en onderbouwing van dat advies zijn wij gevraagd een gerichte internationale vergelijking te doen. Doel van de vergelijking is een aantal inspirerende voorbeelden van onderwijsondersteuning in andere – met Nederland vergelijkbare – landen opsporen. Deze “best practices” en hun context zullen vervolgens systematisch beschreven worden met het oog op de vraag: wat kan Nederland van deze andere landen leren? Het doel van deze vergelijking is niet om hard wetenschappelijk bewijs te leveren voor een bepaalde aanpak maar juist om inzicht en inspiratie te verschaffen.

In overleg met de Onderwijsraad is besloten om ons binnen het brede domein van onderwijsondersteuning in deze studie te richten op de kennisinfrastructuur, omdat dit een thema is waar veel landen mee bezig zijn, maar ook waarover internationaal onderzoek beschikbaar is (het GCES-project van de OECD en het EIPPEE-netwerk in Europa).

Kennis uit onderzoek is van cruciaal belang om het onderwijs te verbeteren en te innoveren. Dit vraagt om een nauwe verbinding tussen onderwijsonderzoek en de dagelijkse onderwijspraktijk. De roep om een meer lerende cultuur in het onderwijs en de ambitie om onderwijsonderzoek meer te benutten voor het verbeteren van de onderwijspraktijk is niet nieuw: in het onderwijswerkveld zijn steeds meer scholen bezig met kennisbenutting, en het vraagstuk staat al langere tijd op de politieke agenda (Ontwikkelagenda 2019: 10). Tegelijkertijd blijkt uit verschillende studies dat dit nog geen vanzelfsprekendheid is¹ en dat het versterken van een kennisinfrastructuur een bijzonder complexe opgave is.

De rapportage van onze studie valt uiteen in drie delen. Na een korte weergave van de methode van ons onderzoek rapporteren we in detail over de zes cases die wij in vier landen hebben bestudeerd. Daarna volgt een vergelijkende analyse van de cases met een aantal lessen voor de kennisinfrastructuur in Nederland.

¹ <https://www.platformsamenoopleiden.nl/samen-bouwen-aan-kennis-voor-onderwijs/>



METHODE VAN ONDERZOEK

Om tot een selectie van relevante cases en landen te komen, hebben we in eerste instantie een aantal indicatoren bepaald:

- De cases beslaan zowel voorbeelden in het primair, secundair als middelbaar beroepsonderwijs;
- De cases hebben voldoende variatie op de volgende indicatoren:
 - De hoeveelheid vrijheid die de scholen hebben om zelf hun kennisbehoefte te bepalen.
 - Het aantal aanbieders van kennis: monopolie of juist heel gefragmenteerd?
 - Kennis gericht op innovatie of als "evidence base" voor onderwijsmethoden?
- Klassieke kennisoverdracht of door middel van co-creatie?
- De studie is gericht op landen die relatief vergelijkbaar zijn met Nederland (o.a. vergelijkbare PISA-scores, onderwijssystemen en hoge inkomenslanden).

Op basis van literatuurstudie, desktop research en een interview met Rien Rouw (OECD en EIPPEE) is tot een verdere selectie van een viertal landen en een zestal cases gekomen. Per case zijn één of soms meerdere informanten geïnterviewd. Alle interviews vonden via Skype, dan wel telefonisch plaats, in de maanden juni/juli 2019. De gesprekken zijn op basis van een semigestructureerde vragenlijst (in het Engels) afgenomen, opgenomen en verbatim uitgewerkt. Tijdens de gesprekken kwamen de volgende onderwerpen aan de orde: algemene informatie over de interventie, governance, rol van marktpartijen, de kennisinfrastructuur, resultaten, impact en *lessons learned*. De gesprekken duurden 1-1,5 uur.

Tabel 1: overzicht respondenten

Land	Casus	Naam respondent
Engeland	Coalition for Evidence-based Education (CEBE)	Andrew Morris
	Education Endowment Foundation (EEF)	Jonathan Sharples
Noorwegen	New Competence Model	Marius Arnasson
	Norwegian Knowledge Center for Education	Sølvi Lillejord
Duitsland	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	Michael Schwarz
		Holger Alda
		Martin Kött
		Sandra Liebscher
Finland	Best Competence Project	Sami Ahonen



Case Study

CASESTUDIES

1. Engeland

In dit hoofdstuk worden de twee Engelse cases die we hebben geselecteerd gepresenteerd. De eerste case is CEBE. CEBE staat voor *Coalition for Evidence-based Education* (CEBE). CEBE is een alliantie/netwerk van onderzoekers, beleidsmakers en praktijkmensen die geïnteresseerd zijn in het verbeteren van de manier waarop onderzoeksgegevens worden gebruikt, en uitgewisseld in het onderwijs. CEBE is een (informeel) netwerk dat tien jaar geleden is opgericht.

Andrew Morris was directeur van het National Educational Research Forum in Engeland, waar hij werkte aan het verbeteren van de banden tussen onderzoek, praktijk en beleid in het onderwijsveld. Momenteel werkt hij als freelancer op het gebied van onderwijsonderzoek, beleid en praktijk. Daarnaast is hij nauw betrokken bij CEBE en voorzitter van het EMC. Hij is erelector op het UCL-instituut van Onderwijs.

EEF is de *Educational Endowment Foundation* en is een *charity* dat onderdeel is geworden van *The What Works Centers* structuur in Engeland. Ze zijn begonnen als een kennisproducent van research trials. Maar hebben zich in de loop der jaren ontwikkeld naar een gecombineerde benadering van productie, verspreiding en benutting van kennis.

Jonathan Sharples werkt sinds 2013 bij de Education Endowment Foundation (EEF). Hij is gedetacheerd door het Institute of Effective Education, University of York, op een onderzoeksaanstelling die mede gefinancierd wordt vanuit het Economic and Social Research Council. Hij werkt met scholen en beleidsmakers in de onderwijssector om evidence-based practice te bevorderen en kennis te verspreiden over 'wat werkt' in het onderwijs.

CEBE en EEF zijn twee uitersten. EEF is een miljoenen interventie (jaarlijks budget 16,5 miljoen pond), terwijl CEBE geen geld heeft, los van de projecten die zij uitvoeren.

1.1 Coalition for Evidence-based Education (CEBE)

In 1998 concludeerde het *Department for Education and Employment* (DfEE) dat de acties en beslissingen van beleidsmakers onvoldoende werden geïnformeerd door onderwijsonderzoek. Dit DfEE-rapport leidde tot de oprichting van het door de overheid

gesteunde initiatief: het National Education Research Forum (NERF), waarvan Andrew Morris directeur werd:

“The starting point was major criticism of the research system. The failure of research to be effective in improving schools. And that came from big criticism led by a particular person that led the government to commission a report on the research system. The report recommended a forum should be created that brought the researchers, policy makers and educators together and half-way through that forum I became a director of that.”

Andrew Morris werd directeur op het moment dat het forum al in zwaar weer verkeerde. Het forum bestond uit hoogleraren, overheidsfunctionarissen, onderwijsvakbonden, schoolleiders en andere betrokken instanties, waaronder de inspectie. Het grote probleem van dit forum was dat er vooral veel gedebatteerd werd door met name de betrokken hoogleraren over hun eigen rol en de rol van de overheid. Dit leidde uiteindelijk tot meer onderling wantrouwen tussen de betrokken partijen. Drie jaar nadat Andrew Morris was aangesteld, stopte de overheid de financiering. Tegelijkertijd constateerde Andrew Morris dat er op individueel niveau wel veel behoefte was aan meer (informele) samenwerking. Vanuit deze behoefte ontstond CEBE: niet meer praten, maar samenwerken in projecten met mensen uit verschillende (onderwijs) organisaties.

“Being a network, we had no resources or money or anything but we did not want to undertake projects directly ourselves. Our role was always to get other people to work together. Our primary problem, our primary objective was to overcome fragmentation and separation. So, lots and lots of major organizations put forward people to work with us.”

Decentralisatie

CEBE is gestart in een periode waarin in Engeland sprake was van een verschuiving naar decentralisatie en meer lokale verantwoordelijkheid in het onderwijs. Door deze verschuiving is er geen onafhankelijk orgaan van waaruit de accumulatie, synthese, interpretatie en verspreiding van research evidence in het onderwijs plaatsvindt. In plaats daarvan zijn er tientallen organisaties en initiatieven die zich bezighouden met 'evidence-based education'. Dit omvat onderzoeksgroepen die bewijs produceren (academisch, overheid en NGO's), review groepen die bewijsmateriaal synthetiseren, en o.a. 'brokers' die bewijsmateriaal interpreteren.

“If parties deliver on decentralization, it will mean teachers will have increased freedom to decide how they organize their timetable, how they group children, which teaching materials to use and, most importantly, what teaching methods to adopt.”

Het lastige hierbij is dat onderwijzers kunnen kiezen uit een groot aantal verschillende onderwijsprogramma's en benaderingen met verschillende niveaus van effectiviteit, die allemaal beweren succesvol te zijn. Hoe kunnen onderwijzers/schoolleiders bepalen of de beweringen van uitgevers, academici of voorstanders van een bepaalde aanpak waar zijn? Wat of wie kunnen ze gebruiken om hen juiste en geteste informatie te geven over wat werkt (CEBE Position Paper 2010)?

Uitgangspunt van CEBE is dat in deze gefragmenteerde omgeving leerkrachten en schooldirecteuren meer dan ooit behoefte hebben aan accurate, bruikbare en toegankelijke informatie over 'wat werkt' in het onderwijs voor kinderen, in welke context en tegen welke kosten. Hoewel er een toenemend aanbod is van evidence in onderwijs, en er verschillende initiatieven zijn om de kennisuitwisseling te verbeteren, zijn er nog altijd grote uitdagingen in het verbinden van *research evidence* aan besluitvorming. Hierdoor worden te veel belangrijke beslissingen over onderwijspraktijken genomen op basis van inschattingen over wat werkt en worden deze beslissingen in het markt gedreven systeem beïnvloed door politiek, marketing, anekdotisch bewijs en traditie (ibid.). Het uitgangspunt van CEBE is: empower leraren met evidence.

Governance & funding

Het feit dat CEBE in eerste instantie een netwerk is, van waaruit projecten worden opgezet, maakt de financiering en daarmee de toekomst van CEBE onzeker en kwetsbaar.

“ We cannot even finance our website as we don't have a budget. So, we are always relying on goodwill. York University financed the website. But it is hard to find the finances to keep up and improve the website. Things like that. ”

Vooralsnog is het niet gelukt om financiering te regelen voor een betaalde uitvoerend medewerker. De financiering voor CEBE zou volgens Andrew Morris afkomstig moeten zijn van een stichting gericht op goede doelen. Maar deze geven de voorkeur aan de financiering van (kortlopende) projecten:

“ What we find is that the charitable foundations want to give money to very concrete projects. Like helping children in a city to get to the university. And all the things we are talking about are abstract, they have indirect effects. And charities might help us with one little thing here or there. But we will not find sustained funding from a charity. ”

De governance van CEBE is dan ook - naast 9-10 onderzoeksleiders van de verschillende projecten - vooral afhankelijk van de vrijwillige inzet van een aantal betrokkenen.

Huidige projecten CEBE

Op dit moment lopen er vanuit CEBE drie projecten, die in deze paragraaf verder worden toegelicht. De thema's van de projecten zijn gebaseerd op input vanuit (consultatie) bijeenkomsten die vanuit CEBE jaarlijks worden georganiseerd en waaraan tientallen mensen vanuit het veld, academie en onderwijsorganisaties deelnemen en waarin wordt teruggekeken op wat is bereikt en de prioriteiten voor de komende jaren worden bepaald.

The Education Media Center

The Education Media Center heeft als doel het toegankelijker maken van onderwijsonderzoek voor het brede publiek:

“ We wanted to improve the reporting of education to the public in the media. So, we created an education media center. We have this in the UK for science. We have a Science Media Center, which helps journalists to write accurate material on science. We wanted to have the same on education. And we set that up. And I am the chairman of that. It is a successful charity which links the media to academic research with the interest of informing the public. And that is now run as a charity funded on sponsorship and mainly by charging for services. ”

Het EMC wordt gerund als *charity* dat wordt gefinancierd door donaties en daarnaast door het in rekening brengen van verleende diensten. Hierbij is het uitgangspunt dat de schenkers geen invloed hebben op het EMC en geen gunsten verwachten in ruil voor hun financiële steun. Om deze onafhankelijkheid te benadrukken, trekt het EMC-donaties aan vanuit zoveel mogelijk verschillende organisaties. Onder hun partners zijn particuliere bedrijven, onderzoeksfinanciers, stichtingen, vakbonden, en universiteiten (<http://educationmediacentre.org>).

Het EMC is in het najaar 2013 van start gegaan. Het EMC is een 'go to' plek geworden voor journalisten die een expert willen vinden of opzoek zijn naar *research evidence* op een bepaald onderwijsthema. Al in het eerste jaar werd het EMC gebruikt door vrijwel iedere nieuwsorganisatie in de UK, als ook door enkele internationale mediaorganisaties (Business Plan EMC 2016). Desondanks geeft Andrew Morris aan dat er geen sprake is van een brede maatschappelijke impact. Wel zorgt het EMC dat media en onderzoekers elkaar gemakkelijker kunnen vinden:

“ I: Do you already see some effects in the media how it is used? ”

R: On a case by case basis yes. But large-scale impact no. We got many examples where important research was brought forward and the researcher went on to television and into the main newspapers. ”

Het centrum wordt geleid door journalisten met veel werkervaring in en met de media, waaronder de BBC. Daarnaast zijn ook enkele hoogleraren aan het centrum verbonden. Vanuit het EMC worden de volgende vier diensten aangeboden:

- *News reactions*: hier gaat het om tijdige, korte, media-vriendelijke citaten van gerespecteerde academici over onderwijs gerelateerde onderwerpen die in het nieuws verschijnen.
- *Live briefings*: het EMC organiseert en host persconferenties, waar journalisten door een panel van experts geïnformeerd worden over baanbrekend onderwijsonderzoek. Onder de (internationale) organisaties die met EMC hebben samengewerkt om hun onderzoek aan de media te presenteren zijn de OESO, Wellcome Trust, Higher Education Funding Council for England en de Education Endowment Foundation (EEF).
- *Research making news*: het EMC ondersteunt onafhankelijke experts om hun research evidence zo veel mogelijk onder de aandacht brengen. Hiervoor worden academici in contact gebracht met de media. Belangrijkste doel is het bevorderen van een meer evidence-based onderwijssysteem.
- *Find an expert*: vanuit het EMC wordt een service op maat aangeboden aan onder andere academici, die gericht is op het krijgen van een goede en accurate verslaglegging van hun bevindingen in de media. Daarbij worden journalisten met interesse in een bepaald onderwerp gematcht aan de onderzoeker.

Evidence and Leadership

Het tweede project dat op dit moment loopt vanuit CEBE is *Evidence and Leadership*. Evidence-informed practice (EIP) wordt door beleidsmakers in Engeland gezien als een belangrijk onderdeel voor het verbeteren van scholen. Maar het inbedden van onderzoek in de praktijk blijkt niet eenvoudig. De steun en betrokkenheid van schoolleiders is hierin van cruciaal belang (Coldwell et al. 2017). Maar wat de rol van schoolleiders dan precies is in het creëren van een onderzoekscultuur in hun school en hoe een schoolleider inzicht krijgt in relevant onderzoek is niet duidelijk. Om deze vragen te beantwoorden is vanuit CEBE een groep - bestaande uit o.a. schoolleiders, onderwijzers en onderzoekers - samengekomen met als doel het verbeteren van het gebruik van evidence in het leiden van scholen, colleges, volwassenenonderwijs en voorschool. De nadruk in dit project ligt op de rol van schoolleiders in het bevorderen van een onderzoekscultuur en evidence-use in hun eigen organisaties. Er zijn bij dit project 20 schoolleiders - vanuit het primair, secundair en het beroepsonderwijs - nauw betrokken.

Het project loopt nu een jaar en op basis van een literatuurstudie en een survey onder schoolleiders is een aantal voorlopige lessen te trekken. Om de onderzoekscultuur in scholen te bevorderen, is het van belang dat schoolleiders zich inzetten op een aantal (deels overlappende) factoren (Brown en Greany 2017), namelijk:

1. Het vermogen van leerkrachten om zich bezig te houden met/ zich in te laten met onderzoek en onderzoeksdata;
2. Een schoolcultuur waarbij het gebruik van onderzoek de norm wordt;
3. Het gebruik van onderzoek promoten als onderdeel van een effectieve leeromgeving;
4. Effectieve structuren, systemen en middelen die het gebruik van onderzoek en het delen van *best practices* vergemakkelijken.

Uit de survey met schoolleiders kwam een aantal suggesties en uitdagingen naar voren om bovenstaande punten te bereiken. Ten eerste werd door de schoolleiders benadrukt dat het van belang is dat EIP niet het volgende modeverschijnsel is, met name omdat het behoorlijk veel tijd en geld zal kosten om onder leerkrachten de kennis en ervaring op te bouwen rondom het gebruik van onderzoek en onderzoeksdata. Ten tweede werden externe obstakels genoemd, zoals bezuinigingen, maar ook beperkingen vanuit het curriculum. Daarbij zijn er ook interne obstakels, zoals de noodzaak om leerkrachten te laten experimenteren en daarmee te accepteren dat niet alles succesvol zal zijn. En mogelijk nog belangrijker: het creëren van tijd hiervoor. Tot slot werd het veranderen van de manier van denken en de bereidheid om te veranderen genoemd als belangrijke uitdaging.

In Tabel 2 is een tool opgenomen die door schoolleiders gebruikt kan worden door scholen om te reflecteren op hun huidige strategieën, het vaststellen van ontwikkeling in het oprichten van EIP en het inbedden van EIP in hun omgeving. Tegelijkertijd is de verwachting dat *evidence* in het onderwijs pas volledig benut zal worden wanneer het een erkend onderdeel is van het verantwoordingssysteem (Brown et al. 2018).

Tabel 2: tool gericht op schoolleiders tbv Evidence Informed Practice (EIP)

Key factors for developing a culture of EIP	Prompts and Suggestions
Establish a vision for the use of EIP and how it is shared (drawing on current evidence and best practice and aligned to the strategic goals of the schools)	• Whose vision is it? • How is it shared? • Why is it important? • Is it transformational (will it make a difference)? • How will it be enacted?
What is significant about EIP for your school/college	What can EIP offer you? Eg • Ability to make sound judgments about new initiatives (de-bunking myths) • Enable staff to spend more time on aspects of teaching and learning which are more likely to be productive • More agency for teachers to be able to be more reflective in considering the foundations for their own practice and development
Who will lead and champion this vision?	• Recognise that not all staff will be equally convinced or experienced about EIP. • Identify 'champions' who can influence and support different groups of staff through modelling and mentoring. • Ensure those who lead and champion are able to demonstrate the use of EIP
What will an embedded research culture look like in this organisation?	• Will your policies be shown to be founded on evidence? • When priorities are identified in the development plan, will evidence be drawn on to help move them forward? • How will staff be encouraged to look at evidence, to share it and to see how it best fits with their own area of responsibility? • Is time set aside for this to happen? • Are research-based resources available locally? • Do staff know where to look or who to ask? • Does research feature in staff meetings, with governors, for parents and in CPD? • What occasions are there for conversations about research evidence and its use?
Is your school or college networked with others who share an interest in using research evidence.	• Is the school/college associated with the Chartered College of Teachers? • Do you engage with research and resources from the Education Endowment Foundation or Society for Education and Training? • Do any staff attend ResearchEd conferences or are linked with organisations such as CEBE..... • Are their links with the education department of your local university?
Engaging with EIP might involve a change to current practices	• Are you able to recognise when staff feel that this is threatening? • How will you support staff in the process of change? • How will use of research be based on trust and co-operation across your school/college?
Engaging with EIP might involve supporting a few key staff to build their own capacity.	• How can you best use the resources and networks available to further empower your key staff in using EIP to the benefit of your institution?
How can your school contribute to new research ideas so that new research is informed by practitioner input?	• EIP requires productive relationships between those who do research and those who use it. • What are the areas in which you think more evidence could be available? • Who have you communicated this to? • Can your own school be more involved with research studies where research is carried out, such as EEF trial, or research carried out by teachers for their own professional development?

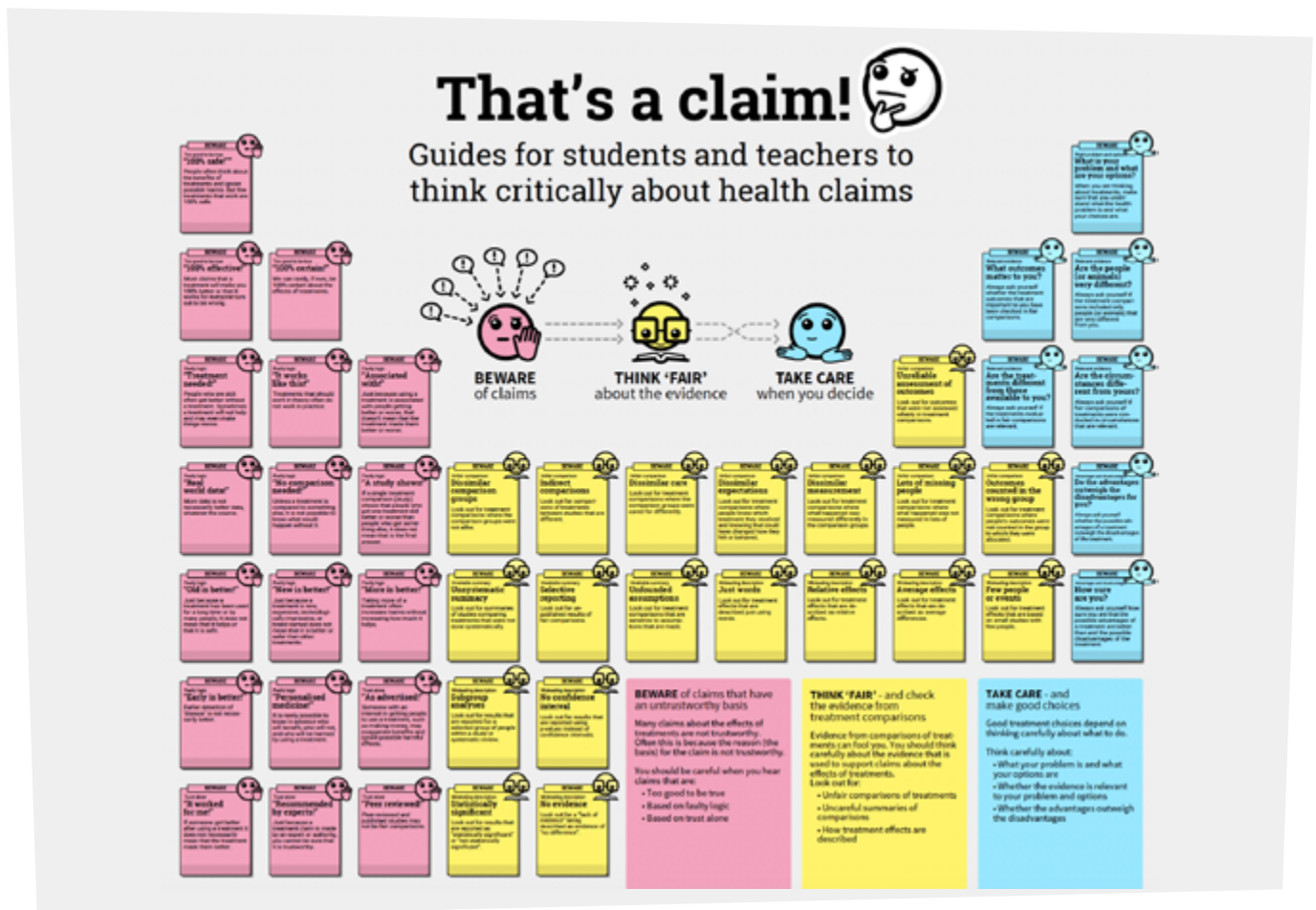
Bron: CEBE 2011

Assessing claims in Education

Het derde en laatste project is een project dat recent is gestart vanuit CEBE. Hierover is dan ook nog niet veel informatie beschikbaar. Uitgangspunt van dit project is dat wanneer leerkrachten en schoolleiders opzoek gaan naar (onderzoeks-)bewijs over het maken van belangrijke keuzes in de klas of op schoolniveau, zij vaak worden geconfronteerd met een veelvoud aan (soms tegenstrijdige) beweringen, ondersteund door verschillende soorten en kwaliteiten van onderzoek. Aangezien de meeste leerkrachten geen achtergrond hebben in onderzoeksmethoden of statistieken, is het voor hen lastig om te beoordelen welke bevindingen uit onderzoek betrouwbaar zijn en welke niet. Dit project is gericht op het (bij-)scholen van leerkrachten en schoolleiders zodat zij onderzoeken en bevindingen beter kunnen doorgronden en beoordelen.

Het project is afkomstig uit de gezondheidszorg *Informed Health Choices* (Chalmers et al. 2018). Dit is een initiatief dat mensen moet helpen om te beoordelen welke bevindingen uit gezondheidsonderzoek betrouwbaar zijn en niet, om vervolgens geïnformeerde keuzes te kunnen maken. Hiervoor worden leermiddelen ontwikkeld en getest. Deze zijn vooralsnog gericht op basisscholen, maar inmiddels worden ook leermiddelen ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs. Voor ouders is een podcast ontwikkeld.

Figuur 1: voorbeeld vanuit project Informed Health Choices



Bron: www.informedhealthchoices.org

CEBE is benaderd met de vraag of zij een vergelijkbaar project kunnen opzetten voor het onderwijs. Hiervoor zal een website worden ontwikkeld, eveneens met een reeks tools die zijn gericht op mensen die werkzaam zijn in het onderwijs zodat zij leren om snel te kunnen beoordelen of een bepaalde bron, bevindingen, en/of bewijs betrouwbaar is of niet.

1.2 Education Endowment Foundation (EEF)

De EEF is in 2011 opgericht door Sutton Trust met een oprichtingsbijdrage van £ 125 miljoen van het Department for Education (DfE). De EEF heeft als doel de onderwijsresultaten van met name leerlingen tussen 3-18 jaar afkomstig uit lage inkomensgroepen te verbeteren. Zowel opleiding als levenskansen zijn slechter voor leerlingen uit gezinnen met lage inkomens. Hierbij zijn aanzienlijke verschillen tussen scholen, ook op vergelijkbare locaties en met vergelijkbare omstandigheden. De EEF is van mening dat de belangrijkste reden voor deze verschillen de dagelijkse keuzes zijn die scholen maken.

“ The aim is to improve outcomes of disadvantaged pupils, but the means, the objective in terms of the process, is to have an evidence informed process to that happening by which you learn what works and then use that for decision-making and change. ”

De keuzevrijheid die scholen hebben, komt voort uit het proces van decentralisatie in Engeland.

“ My hypothesis is the device of evidence-informed practice is coming co-asided with a define in centralized policy making. So broadly speaking we had a period of trying to move towards creating more choice in the education system. A right-wing government will not tell you what to do, but wants you to decide. Having evidence to inform those decisions is almost a natural complement to that. So you can say, you decide but we gonna create a process that generates evidence so that you can make more informed decisions in relation to that. ”

Om scholen beter instaat te stellen, goede keuzes te maken en daardoor de onderwijsresultaten van kansarme leerlingen te verbeteren, zet de EEF zich in op de volgende activiteiten:

- Het identificeren van veelbelovende educatieve innovaties die inspelen op de behoeften van kansarme kinderen in lagere en middelbare scholen in Engeland;
- Het evalueren van deze innovaties om dit vervolgens ook op te kunnen schalen;
- Scholen, overheden, liefdadigheidsinstellingen en anderen aan te moedigen om evidence toe te passen en innovaties aan te nemen waarvan is vastgesteld dat ze effectief zijn.

Deze activiteiten zullen in de volgende paragraaf verder worden uitgewerkt.

Governance

De EEF en Sutton Trust zijn samen door de overheid aangewezen als het *What Works Centre for Education*. In Engeland zijn er 9 verschillende *What Work Centers*. Zij worden allemaal gedeeltelijk gefinancierd vanuit de overheid. De *What Work Centers* verschillen van standaard onderzoekscentra. Het zijn 'intermediaire' organisaties die zijn ontworpen om het gebruik van onderzoeksgegevens in beleids- en praktijkbeslissingen te stimuleren en mogelijk te maken. De centra hebben vergelijkbare algemene doelstellingen, maar verschillende organisatiestructuren en financieringsregelingen. Ze werken op verschillende gebieden van het sociaal beleid en richten zich in verschillende mate op verschillende delen van het productieproces van het evidence production-to-use proces (Gough et al. 2018).

De EEF bestaat uit een Board van Trustees, ondersteund door een Adviesraad van 16 mensen die werkzaam zijn in het onderwijs, public policy en het bedrijfsleven. De Grants Committee beoordeelt de aanvragen voor het financieren van projecten en interventies, gebaseerd op aanbevelingen vanuit een team van programmaleiders. Daarnaast positioneert de EEF zich als een organisatie die onafhankelijk is van de overheid:

“ We have a few key principles. One of them is that we are completely independent from government. They do not sit in our board. We have very good relationships with them. Our director meets regularly with ministries and they really turn to EEF as a kind of reliable partner, but one of the reasons why they do is because we are not governed. We do not sit underneath the ministries. So one of the key features in EEF funding was endowment. There was a pot of money that was handed at the start. Not a rolling kind of contract. Which means that we were able to invest the money quite cleverly. But it also means that the decisions of what we fund are our own. ”

“ To some extent it is a marriage of convenience between that more decentralized agenda and evidence being a useful way of informing a more market-based approach to education. ”

Naast de oprichtingsbijdrage van £ 125 miljoen van de DfE is de totale investering inmiddels opgelopen tot £ 225 miljoen, die moet worden besteed binnen de periode van 15 jaar vanaf 2011- 2026. Zo kende DfE in 2012 ook £ 10 miljoen toe voor verdere evaluaties over leesvaardigheid.

Daarnaast is sinds 2011 door een aantal organisaties een extra £ 28 miljoen bijgedragen om het bereik en de reikwijdte van het werk van het EEF te vergroten. Scholen kunnen tijd en middelen van leerkrachten vrijmaken en financieel bijdragen aan projecten. Internationale partners opereren onder een licentiecontract bij de EEF, als een verdere bron van inkomsten. Veruit de meeste funding (93%) wordt besteed aan het leveren en evalueren van programma's in scholen, 7% wordt besteed aan management en administratie (Gough et al. 2018).

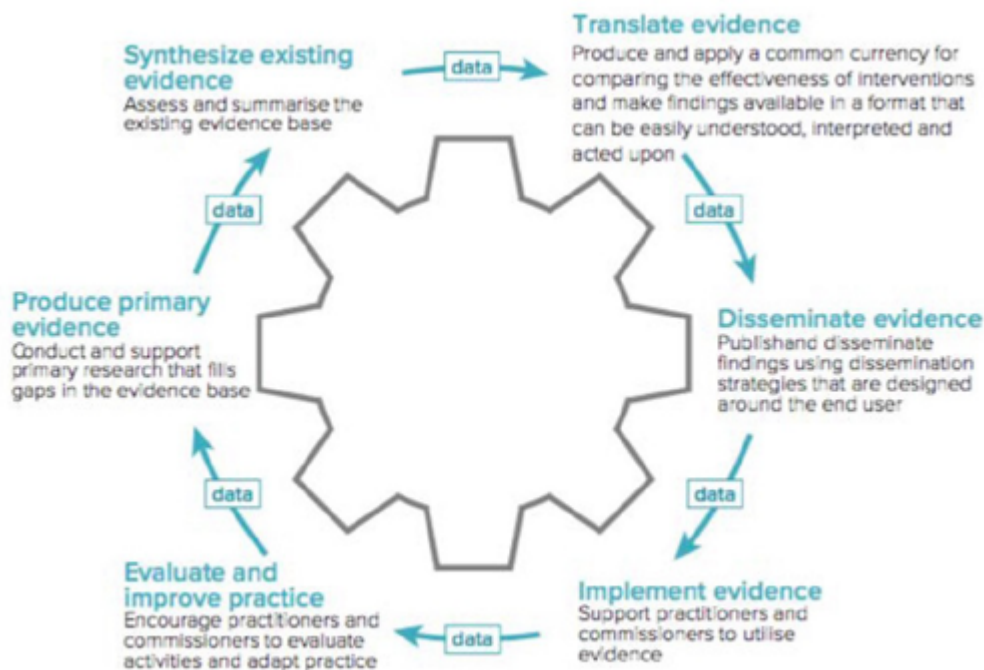
Inmiddels werken ongeveer 40 mensen op het centrale bureau. Daarnaast zijn er veel meer mensen betrokken bij de werkzaamheden van de EEF:

“The central team is growing quickly actually. We are probably about 40 people, the central office. They are split in teams. There is a team on grant making, a team that is involved in all the evaluations. And a team that I am involved with is a team on school engagement and implementation. So about 40 central staff. But actually, if you move more outside the office, you got 25 evaluators. And we have a whole group of what we call Research Schools, which is a regional outpost of the EEF. And we fund them to engage schools from program through trainings and take out evidence and bring it to life around the country. But you do not see them at the office but they are underneath the surface.”

Werkwijze EEF

Vanuit de EEF worden, evenals in de andere *What Work Centers* de activiteiten georganiseerd vanuit een eco-systeem gedachte, waarbij het op hoofdlijn gaat om het genereren, vertalen en het gebruiken van evidence.

Figuur 2: activiteiten vanuit What Work Centers



Bron: Gough et al. 2018: 18

Trials

Om evidence te genereren worden grootschalige, onafhankelijke evaluaties uitgevoerd. Met deze activiteit is de EEF in 2011 begonnen. Voor de evaluatie van deze projecten worden mixed methods gebruikt. Inmiddels zijn al meer dan 160 randomized trials uitgevoerd, waarbij meer dan 10.000 scholen betrokken zijn (Annual Report 2018):

“ We went from half a dozen trials ever in education in the UK to this huge short shift in trials and I think at least well over a third of our schools, is involved in these randomized trails. Probably approaching half now. ”

Om in aanmerking te komen voor een evaluatie zijn er jaarlijks meerdere calls. Deze worden beoordeeld door de programmamanagers. Dit is een interactief proces, waar er gaandeweg het proces veel conversaties zijn met de indieners. Ongeveer vijf procent van de aanmeldingen ontvangt uiteindelijk subsidie.

“ It is quite high bar in terms of the criteria that we are looking for to be able to fund projects. One of them is there has to be some evidence that shows signs of ‘this is working’. Either that particular intervention itself or very similar things to it. And that can be frustrating because people apply because they want to get evidence. So they want to apply and be evaluated. ”

Vervolgens worden de geselecteerde voorstellen voorgelegd aan de board om te ondertekenen. In een enkel geval wordt een voorstel weer teruggestuurd. Nadat de board heeft getekend wordt het project uitgezet onder evalueerders:

“ After the official sign we put those projects out to tender to a pool of about 25 evaluators. We have a kind of list of approved evaluators. And then they get the proposals to evaluate it. They then submit a proposal of how they will evaluate it. The development of that evaluation proposal is more co-developed than it used to be. But at the same time, the independence of the evaluator still really matters, so there is a tension there that you want evaluations that fit the purpose and people are happy with. At the same time you still want them to have the responsibility to independently evaluate the intervention. ”

Veel van de interventies blijken op basis van de trials uiteindelijk niet te werken:

“ Most projects do not make a difference. I would say 80 percent of what we evaluate do not make...I would not say they are not working but they are not working better for schools in what they are already doing. ”

De grootste slagingskansen hebben projecten die vanuit de scholen zelf afkomstig zijn:

“ Statistically our most effective projects are projects that come from schools themselves. So where we have practice developed innovations that come directly from schools. They tend to have the biggest effect sizes. They tend to recruit, they tend to engage, so we encourage the sector to apply. We get projects from universities, from charity, from non-profit or from the sector themselves. ”

Ook marktpartijen willen steeds vaker hun projecten laten testen op de impact. Dit heeft te maken met de eerdergenoemde decentralisatie en de keuzevrijheid die scholen hebben. Scholen beginnen steeds meer de impact als voorwaarde te stellen voor het afnemen van bepaalde producten van marktpartijen:

“ It started to become a commercial advantage to have evidence. But that has been a tipping point. Because, you are ultimately at risk if you are evaluated this way. It is potentially a commercial risk because your program or intervention or product might not have the impact. It is a risk but the more and more that happens, the more and more the schools are demanding for evidence. They start asking questions: this college program or this reading scheme, does it actually work? Where is your robust evidence that this indeed has impact? So, when schools start becoming more intelligent consumers then the commercial market starts prioritizing to develop evidence of what they are selling to schools. ”

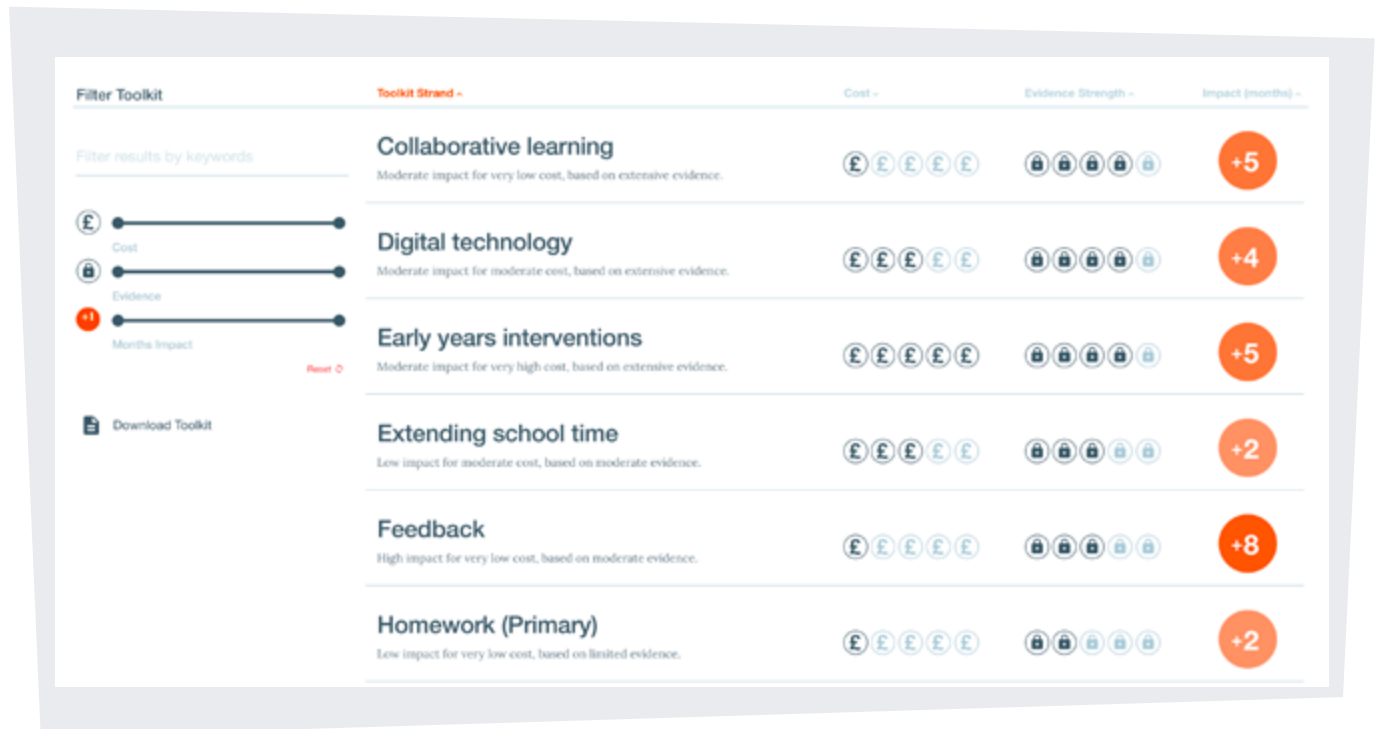
Toolkit & Guidance reports

Een ander belangrijk onderdeel van het ecoysteem is het samenbrengen van evidence. Hiervoor wordt gebruikt gemaakt van inzichten uit bestaande studies, die worden vertaald naar een toolkit, de *Teaching and Learning Toolkit*. De toolkit bestaat uit toegankelijke samenvattingen van onderwijskundig onderzoek. Leerkrachten en schoolleiders kunnen de toolkit gebruiken om o.a. keuzes te maken in onderwijsmethoden en hun leerresultaten te verbeteren. Deze toolkit wordt onder schoolleiders veel gebruikt:

“ Between 60 and 70 per cent of headteachers report using that to inform decisions and spending. Probably moving to the higher end of that. And that is being quite consistent and comes through both our own evaluations and from external piece of work as well. I: Is that 60-70 percent of the ones who are participating within these trials? Or is it in general of England? R: In general. ”

De toolkit wordt jaarlijks bijgewerkt en aangepast, omdat het uitgangspunt van de toolkit is dat leerkrachten en schoolleiders de beschikking moeten hebben over de meest up-to-date high quality evidence.

Figuur 3: selectie van overzicht *Teaching and Learning Toolkit*

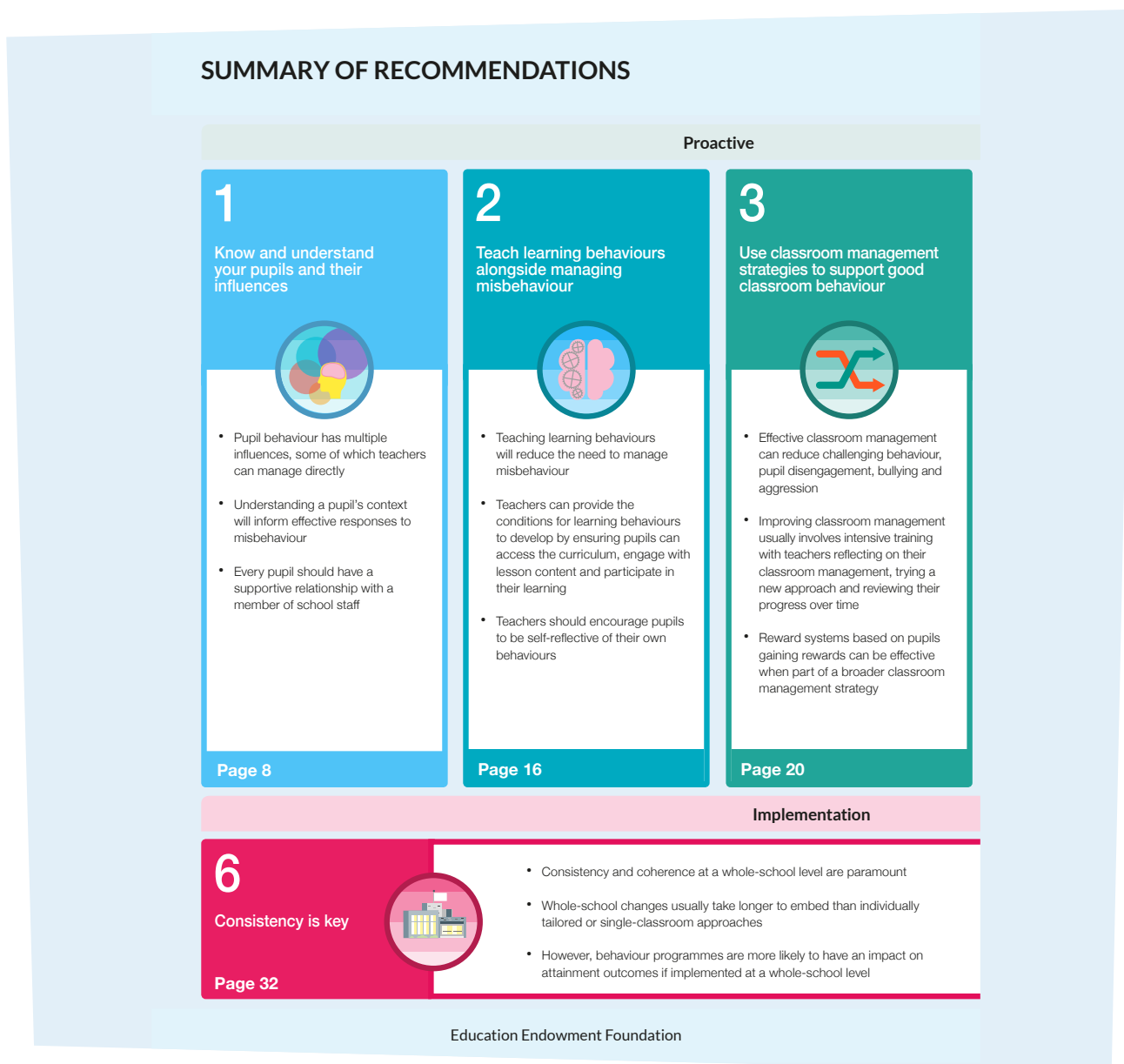


Bron: <https://educationendowmentfoundation.org.uk>

De impact van de bevindingen uit de *Teaching and Learning Toolkit* worden in de toekomst mogelijk verder uitgebreid. De EEF heeft partners in verschillende landen, waaronder Spanje, Chili, Australië, Zuid-Amerika, en Schotland. Op dit moment worden de mogelijkheden onderzocht om een databank te maken waarin internationaal de bevindingen worden opgenomen.

“What we would like to do is to turn the Teacher and Learning Toolkit more into a global evidence database. There is a really ambitious longterm project to create a common coding framework so that you can start putting evidence in it from everywhere. So the idea is to open this up, like an open source thing. Where people can put data into, but can also get data out of it. That is a pretty ambitious piece of work. On the other hand, the evidence itself is global anyhow thus why not create a process to try keep that developing in a more global way.”

Afgezien van de trials en de toolkit is een derde instrument voor het onderwijs ontwikkeld, namelijk de *Guidance Reports*. Deze *Guidance Reports* zijn gericht op een bepaald onderwerp en zijn praktijk en actiegericht. In 2018/2019 zijn er 12 *Guidance Reports* verschenen, waarbij er komend jaar nog vier zullen verschijnen. Het belangrijkste verschil tussen de toolkit en de guidance reports is dat de toolkit een meer algemeen beeld geeft op basis van bevindingen uit bestaande onderzoeken, terwijl in de guidance reports de vertaalslag wordt gemaakt wat de toepassing van een succesvolle interventie concreet betekent in / voor een school.

Figuur 4: samenvatting uit *Guidance Report Improving Behaviour in Schools*

Om de impact van de interventies te vergroten en de bevindingen op te schalen is vanuit EEF het zogenaamde *Research School Network* opgezet. Vanuit verschillende trials is namelijk gebleken dat het enkel aanbieden van producten of het opsturen van een rapport niet voldoende is voor scholen om de bevindingen toe te passen binnen de scholen en het onderwijs. Hiervoor is een dialoog met de scholen nodig. Vier jaar geleden is daarom het Research School Network opgezet, dat inmiddels is uitgegroeid naar 30 scholen. Hiermee heeft het Research School Network een landelijk bereik. Deze Research Schools ondersteunen andere scholen in de regio om het gebruik van *evidence* in de onderwijspraktijk te verbeteren en ondersteunen hen ook in de toepassing ervan. De naam is alleen niet heel gelukkig gekozen:

“The name is actually not very helpful because they do not redo research and they are not real schools. But, they are more evidence hopes. They are all about taking what we produce, promising reports, guidance, toolkits, and acting as the bridge to schools in certain areas. So they are much more involved in mobilizing evidence. If you take the cycle, they are on the last stage of it. Some of them are becoming quite influential. They are running large scale training programs on a particular guidance report for example.”

2. Noorwegen

In Noorwegen hebben we het *New Competence Model* als casus geselecteerd. Het *New Competence Model* is in 2017/2018 gestart en is gericht op *school based professional development*. Eén van de doelstellingen is een betere verbinding tussen de universiteit, kennis en de praktijk, inclusief de lerarenopleiding. Hierover waren veel klachten omdat de teacher training te ver af staat van de praktijk en de kennisopbouw niet responsief genoeg is voor vragen uit de praktijk. Met deze interventie wordt geprobeerd dat te verbeteren. Deze nieuwe manier van werken, betekent dat mensen gezamenlijk (universiteiten, gemeenten, schoolbesturen) beslissen over wat de prioriteiten zijn voor de school als het gaat om professional development. Deze interventie is vooralsnog alleen gericht op het basisonderwijs en het *lower secondary* onderwijs. Deze twee onderwijsvormen vallen onder de verantwoordelijkheid van de gemeente. De bedoeling was dat het *New Competence Model* in 2019 ook in het *upper secondary* education van start zou gaan, maar dat wordt op z'n vroegst in 2020. Upper secondary education valt niet onder de verantwoordelijkheid van de gemeente, maar onder de county.

Marius Arnason Bøe werkt bij de gemeente Bergen als directeur basisscholen. Onder zijn verantwoordelijkheid vallen 87 scholen met 30.000 leerlingen in de leeftijd van 6-16 jaar. Marius geeft leiding aan schooldistrict supervisors. Daarnaast is hij ook verantwoordelijk voor het verstrekken van de budgetten aan de scholen.

Een tweede Noorse case die we hebben geselecteerd is het *Norwegian Knowledge Center for Education*. Het *Norwegian Knowledge Center for Education* is in 2013 officieel gestart. Het doel van dit centrum is om systematic reviews te verzamelen die relevant zijn voor alle niveaus van het onderwijssysteem: kinderopvang, basis-, upper secondary, hoger onderwijs en volwassenenonderwijs. Inmiddels is vanuit de overheid besloten om het kenniscentrum te verhuizen naar en onder te brengen in de Universiteit van Stavanger, als onderdeel van het decentralisatiebeleid. Hierdoor is de toekomstige invulling van het kenniscentrum nog onduidelijk.

Sinds 2019 is Sølvi Lillejord directeur van de lerarenopleiding aan de Universiteit van Bergen, waaraan ze eerder als hoogleraar was verbonden. Voor haar universitaire carrière heeft ze als leraar, schoolleider en voor de lerarenvakbond gewerkt. Van 2012-2019 werkte ze voor het Norwegian Knowledge Center for Education. Daarvoor was ze directeur van de lerarenopleiding aan de Universiteit van Oslo.

2.1 The New Competence Model

Het Programme for International Student Assessment (PISA), dat meet hoe goed studenten de belangrijkste onderwerpen beheersen om voorbereid te zijn op real-life situaties, laat een positieve ontwikkeling zien als het gaat om de gemiddelde prestaties van Noorse studenten. De prestaties liggen boven het OESO-gemiddelde in alle drie de disciplines (wetenschap, wiskunde en lezen). Desondanks zijn er in Noorwegen nog altijd grote verschillen tussen scholen in dezelfde gemeente en tussen gemeenten en regio's (OECD 2019). Dit is de belangrijkste reden waarom in White Paper n. 21 *Desire to learn-early intervention and quality in schools* (2017) wordt gesteld dat nationale competentie- en ontwikkelingsinitiatieven zich niet voldoende aan kunnen passen aan de lokale context. Het zijn de gemeenten en *counties* die over uiteenlopende capaciteiten en expertise beschikken om betrokken te zijn bij de kwaliteitsontwikkeling van scholen. Dit was de belangrijkste reden voor de Noorse overheid om het *New Competence Model* te introduceren voor scholen. Met het *New Competence Model* hoopt de nationale overheid de gemeente en scholen meer vrijheid te geven om te handelen en systematische verbeteringen door te voeren op lokaal niveau. Het model berust op drie pijlers:

- Een gedecentraliseerde regeling die ervoor moet zorgen dat alle gemeenten (dat wil zeggen schooleigenaren) competentie-raising maatregelen nemen. Hiervoor worden overheidsgelden naar het gemeentelijk niveau overgeheveld.
- Een follow-upregeling: in gemeenten met zwakke resultaten in belangrijke onderwijs- en opleidingsgebieden wordt vanuit de staat ondersteuning en begeleiding geboden.
- Een innovatieschema: dit moet resulteren in meer op onderzoek gebaseerde kennis over het schoolsysteem.

De gedecentraliseerde regeling is de belangrijkste pijler, waar de lokale analyse van behoeften de drijfveer vormt van competentie ontwikkeling. De twee andere regelingen zijn bedoeld om ervoor te zorgen dat het systeem voorziet in behoeften van alle scholen en bijdraagt aan gelijkheid in het onderwijs: achterblijvende gemeenten zullen worden ondersteund door de follow-upregeling, terwijl de samenwerking met universiteiten de innovatie van alle scholen zal bevorderen (OECD 2019).

Vanuit de nationale overheid zijn voor de verdere ontwikkeling en uitvoering van het model financiële middelen beschikbaar gesteld op gemeentelijk niveau.

In Noorwegen past het *New Competence Model* bij de grote diversiteit van lokale contexten en een traditie van lokale democratie. Noorwegen kent een lange traditie van autonomie van scholen, waar gemeenten de eigenaren zijn van individuele scholen: zij dragen de volledige verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van scholen en zien toe op de naleving van de wet- en regelgeving.

Onlangs is vanuit het OECD (2019) een uitgebreid rapport verschenen waarin het *New Competence Model* wordt beschreven en verbeterpunten genoemd. We zullen deze studie niet overdoen, maar presenteren in aanvulling daarop de wijze waarop het *New Competence Model* vorm krijgt in Bergen, de -op Oslo- na grootste gemeente van Noorwegen. Onder de gemeente Bergen vallen 87 scholen met in totaal 30.000 leerlingen in de leeftijd van 6-16 jaar. Hiervan is Marius Arnason Bøe de directeur. Alleen de gemeenten Oslo en Bergen hebben een parlementair model van governance. Dit maakt dat politieke leiders in feite de eigenaren van de scholen zijn, waardoor politici veel dichter op de uitvoeringspraktijk zitten dan in andere gemeenten:

“ We have a government that is similar to the national government. So in our municipality we have 7 departments and each is led by a political leader. Called a commissioner. And they are elected. ”

De gemeente Bergen heeft een universiteit en twee hogescholen die lerarenopleidingen verzorgen. Vanuit het *New Competence Model* wordt met alle drie de kennisinstellingen samengewerkt. Deze samenwerking bestond al tussen de lower secondary schools (groepen 8-10), maar is nieuw voor de basisscholen (groepen 1-7).

“ The lower secondary schools have had a national model earlier, that was aimed at lower secondary development. It was an earlier model that went on for 4-5 years, which the national government initiated because they wanted to do specific competence building for the lower secondary schools. There we had a collaboration with the universities. Professors and teachers from the university came in and did a lecture or something and went back to the university. It was more like that then. In the new model, the collaboration is on equal terms. ”

In het nu volgende zal worden ingegaan op de wijze waarop in Bergen invulling wordt gegeven aan het New Competence Model.

The New Competence Model in Bergen

Om de prioriteiten en behoeften vanuit scholen te kunnen bepalen, is er in Bergen gekozen om het New Competence Model vorm te geven aan de hand van drie verschillende modellen.

Het eerste model is in 2017 gestart en is gericht op het ontwikkelen van een nieuw curriculum in Noorwegen. Hiervoor zijn verschillende groepen opgezet die zich richten op verschillende inhoudelijke onderwerpen in het curriculum. Elke school in Bergen is in één of twee van deze groepen vertegenwoordigd. Verder zijn in deze groepen de universiteiten en hogescholen vertegenwoordigd. Samen geven zij suggesties en aanbevelingen aan de nationale overheid over het nieuwe curriculum.

De tweede invulling van het New Competence Model betreft scholen die samenwerken met universiteiten in speciale teams rondom bepaalde onderwerpen. Zo zijn er tien scholen die samenwerken met de Universiteit van Bergen op het gebied van actieonderzoek. En tot slot werken 19 scholen in een individueel traject samen met de universiteit of hogeschool. Deze scholen zitten in een individueel traject omdat zij een bepaalde competentie willen ontwikkelen die niet van toepassing is op iedere school. De universiteit of hogeschool met wie wordt samengewerkt beschikt over expertise op dit onderdeel. Mocht de expertise niet aanwezig zijn op de universiteiten of hogescholen in Bergen, kunnen scholen ook universiteiten of hogescholen in andere steden betrekken. Op termijn is het de bedoeling dat elke school kan participeren, maar vanuit de overheid is geld beschikbaar gesteld om met ongeveer 20 scholen per jaar dit model uit te voeren. Daarom is bewust gekozen om wel alle scholen te betrekken bij het ontwikkelen van het nieuwe curriculum.

De reden om voor deze uitwerking van het New Competence Model te kiezen, is omdat het past bij de wijze waarop al werd samengewerkt voordat het model werd ingevoerd. Dit geldt ook voor het verkrijgen van input voor de behoeften vanuit de scholen. Hiervoor wordt in de scholen van Bergen gebruik gemaakt van een Quality Assessment Systeem.

“ We have a Quality Assessment System, which culminates in our meeting where students' representatives participate and parents, teachers, school leaders, and representatives from school owners. Before this meeting, the school, the teachers, the parents, the students have collected data and have analyzed it from their point of view, regarding quality of teaching at that school. And they present their results and their views, and their analysis and we together try to find out what they need to keep doing and what they need to change. We do this with each school, every second year. And the year they do not have a meeting with us, they do the same procedure but then locally at the school. ”

Leerlingen vanaf 10 jaar doen mee aan deze Quality Assessment. Op basis van het *Quality Assessment Systeem* worden data verzameld over de competenties waaraan een school behoefte heeft en op basis daarvan kunnen de prioriteiten voor de komende jaren worden vastgesteld. De gemeente Bergen heeft al ruim tien jaar ervaring met deze manier van werken waarbij verschillende stakeholders nauw betrokken worden. Op basis van de input vanuit deze Quality Assessment wordt door de Quality Development Group, die bestaat uit schoolleiders en vertegenwoordigers van onderwijzers, een aantal weken later een ontwikkelplan voor de school gepresenteerd waarin de acties worden beschreven.

Vanuit de middelen die door de nationale overheid op lokaal niveau beschikbaar zijn gesteld, worden deze acties in samenspraak met de universiteit en/of hogeschool uitgewerkt in concrete projecten. Daarna kan een beroep worden gedaan op de extra gelden:

“ When schools have agreed on a project with the university or college and they have a mutual understanding that they will be doing this project for the next 1,5 years, then we as a school owner give our part of the funding that we received from the governor to the schools. [...] It is important that the university or colleges do not come to the schools and tell them what to do. It must be an equal partnership. This all depends on the projects. We have to make the projects in such a way that they both can learn and develop from it. But the schools are very happy not only because of the funding, but because they have the possibility to make small changes in the school due to this funding. In a way that they believe that they can have actual results. ”

Deze projecten kunnen niet door andere partijen dan universiteiten of hogescholen worden uitgevoerd. Vanuit het competence model zijn budgetten bestemd voor projecten die worden opgezet samen met universiteiten en hogescholen. In tegenstelling tot Engeland spelen marktpartijen sowieso een geringe rol van betekenis.

“ It happens but it is not too common. But sometimes there are some companies that can deliver something that schools need and they are free to engage in that kind of collaboration but they will need to have to fund it with their own budget. From their own school budget. They do not get extra budget for that. But within this competence model it is not possible to use the funding for third parties. It is explicit for the universities and college. ”

Universiteiten en scholen krijgen hetzelfde bedrag voor een project toegewezen als een hogeschool of universiteit. Het is op basis van een 50/50 verdeling. Deze verdeling wordt in overleg met de betrokken partijen op county niveau gemaakt. Hierbij is het uitgangspunt van de financiering dat iedere school een minimumbedrag krijgt toegewezen zodat ook kleine gemeenten een project kunnen starten met universiteiten. Het resterende bedrag wordt toegewezen per leerling.

De vraag is hoe het model verder uitpakt voor de kleinere gemeenten. In Noorwegen zijn meer dan 422 gemeenten waarvan meer dan de helft klein is, namelijk met minder dan 5.000 inwoners. Volgens Marius Arnason is het model met name gunstig voor de kleinere gemeenten omdat zij hierdoor de mogelijkheid hebben een beroep te doen op de competenties van anderen:

“ I would say that maybe this model is better suited for the smaller municipalities than for larger like ours. Because I have a staff with advisors, with competences in reading, in writing, data and so on. And these advisors are contributing in the schools. The smaller municipalities do not have these advisors. So, through this competence model they get a chance to get advisors from the university sector to help them with competence building. So, I think it is actually a very good model for the smaller municipalities. It is good for all, because you get funding to make good projects together with the universities. But it is even better for the smaller ones. ”

Daarbij kunnen scholen met zwakke resultaten rekenen op ondersteuning en begeleiding vanuit de staat, als onderdeel van de follow-up regeling. Ook dit is volgens Marius Arnason een voordeel van het New Competence model voor kleinere gemeenten:

“ The school directorate have different taskforces that schools and/or small school owners can get help from. A couple of my advisors also work for the school directorate as advisors in that program. ”

Een laatste pijler van het New Competence Model is dat het moet resulteren in meer op onderzoek gebaseerde kennis in en over scholen. Volgens Marius Arnason is het nog te vroeg om dat vast te kunnen stellen:

**“ I: And does the new model already lead to changes within the schools? Do you already notice changes?
R: In some schools. But I am not sure if that is because of the competence building model or not. Some schools have made significant changes to their class room teaching. But it is probably too early to say that we have great results, yet. ”**

Het heeft wel geleid tot een veranderende houding van de betrokken partijen. Voor de kennisinstellingen betreft het vooral het belang om met en in de praktijk te werken. De gemeente is zich door de samenwerking met de kennisinstellingen bewust geworden van het feit dat met drie kennisinstellingen in Bergen die een lerarenopleiding aanbieden, zij ook een rol heeft in het opleiden van de toekomstige collega's.

“ We have these two groups [knowledge institutes and schools] who are starting to find out what they can learn from each other. I think it has been an eye-opener for us that we as a municipality have a role in educating teacher students. And I think for the colleges and universities, they have discovered that they need to know more about what is actually going on in the classrooms. Our representatives from the colleges and universities have not been in a class room for many, many years. If they have ever been in a class room. So, I think they are starting to acknowledge that they learn also a lot by contributing in these different projects. Before, it was more like, we said ‘we want something on this’ and they came with a subject or a team and delivered a lecture of something and went away again. Now it is more of an ongoing collaboration that goes on in the schools. ”

Voor de scholen zelf is het vooral geruststellend dat zij de mogelijkheid hebben om iemand vanuit de universiteit of hogeschool te krijgen om hen te helpen met de ontwikkeling van competenties. Daarbij is de grote succesfactor van dit New Competence Model dat scholen de autonomie hebben om projecten te kiezen die hen daadwerkelijk helpt in het ontwikkelen van competenties. Hierbij is het soms wel een strijd om universiteiten en hogescholen bereid te vinden om deel te nemen aan een project dat scholen willen en nodig hebben, in plaats van een project waar zij onderzoek naar willen doen. Met name daarom is het van belang dat een project voor alle partijen meerwaarde heeft.

2.2 The Norwegian Knowledge Center for Education

In 2011 heeft de Noorse Onderzoeksraad de opdracht gekregen van het ministerie van Onderwijs en Onderzoek om een kenniscentrum op te zetten op het gebied van onderwijsonderzoek. Het doel van dit centrum is om systematische reviews te verzamelen die relevant zijn voor alle niveau van het onderwijssysteem: kinderopvang, basis-, upper secondary, hoger onderwijs en volwassenenonderwijs. Daarbij was de opdracht om deze onderzoeken en bevindingen te dissemineren onder leerkrachten op alle verschillende niveaus.

Sølvi Lillejord werd in het najaar van 2012 directeur van het kenniscentrum dat begin 2013 officieel van start is gegaan. Vanaf die tijd is het kenniscentrum gevestigd geweest bij de Onderzoeksraad, maar onlangs is besloten dat het instituut vanuit Oslo verhuist naar de Universiteit van Stavanger, als onderdeel van de decentralisatie strategie. Hiermee wordt het kenniscentrum overgenomen door dezelfde universiteit, waar het met name lokaal actief zal zijn. Met deze verhuizing in het vooruitzicht zijn drie van de zes medewerkers van het instituut weggegaan, waaronder Sølvi Lillejord zelf. Voor Sølvi Lillejord is het niet duidelijk welke invulling het kennisinstituut krijgt als het wordt ondergebracht bij de Universiteit van Stavanger.

In de periode dat Sølvi Lillejord directeur was zijn er 17 rapporten geschreven over uiteenlopende onderwerpen. Deze rapporten zijn verschenen op een eigen webpagina met samenvattingen van de bevindingen uit relevante onderzoeksprojecten gericht op de onderwijspraktijk. Deze webpagina is inmiddels door de Onderzoeksraad opgeheven. De enige databank waar leerkrachten op dit moment gebruik van kunnen maken is de die van de Teachers' Union.

“ The Teachers' Union has established a portal. It is the kind of research they find interesting for teachers. It is mixture of everything, newspapers, clips, journals. But they make the selection. ”

Eén van de succesvolle interventies vanuit het kenniscentrum waar Sølvi Lillejord bij betrokken was, betrof een beleidsexperiment dat gericht was op het verbeteren van docentevaluaties. Hiervoor gaf het ministerie van Onderwijs en Onderzoek in 2013 de opdracht aan het kenniscentrum een systematische review uit te voeren over docentevaluaties. Tegelijkertijd werd een stakeholdergroep opgericht bestaande uit onder andere vertegenwoordigers van de teacher union, studenten, gemeenten, en counties. Vervolgens heeft deze groep van *practitioners* een rapport geschreven waarin zij beargumenteren hoe het systeem voor docentevaluaties beter gestructureerd en georganiseerd zou moeten worden. Om deze twee groepen bij elkaar te brengen werden twee bijeenkomsten georganiseerd, waarin er gelegenheid was om over en weer vragen te stellen. Dit was voor beide groepen erg verhelderend en bovendien bleek dat de bevindingen van het rapport van de stakeholders veel overlap te hebben met de *systematic review* van de onderzoekers. Dit kwam met name als een grote verrassing voor de practitioners, aldus Sølvi Lillejord. Deze bijeenkomsten zorgden er in ieder geval voor dat er draagvlak ontstond om de docentevaluaties te verbeteren:

“ But just these two meetings, through this work, they developed a sort of ownership. Not only to their own report, but also to the systematic review. So they were so enthusiastic about the whole thing. ”

Voor Sølvi Lillejord is het dan ook onbegrijpelijk dat -na de succesvolle start - dit project in niets heeft geresulteerd. Hierin hebben volgens Sølvi Lillejord andere belangen en motieven een rol gespeeld.

Een vergelijkbare methode is in 2016 gehanteerd rondom schooluitval in de *upper secondary* scholen. Deze vallen onder de verantwoordelijkheid van de counties. Het ministerie wilde de schooluitval verlagen, die al lange tijd rond de 30 procent zit. Het betreft hier veelal jongens en het beroepsgerichte onderwijs. Ook hiervoor heeft het kenniscentrum vanuit het ministerie de opdracht gekregen om een systematische review uit te voeren naar succesvolle maatregelen om de schooluitval tegen te gaan. Op dat moment werd vanuit de stakeholders ook een rapport geschreven over watvoor maatregelen in de verschillende counties het meest succesvol waren, dan wel wat voor maatregelen voor de county het meest succesvol zouden kunnen zijn. Uit de systematische review bleken vier succesfactoren, waarvan veruit de belangrijkste de relaties/ het contact met de studenten is. Deze contacten kunnen alleen niet

worden opgebouwd als een leerling op het punt staat de school te verlaten. Dit moet veel eerder worden gedaan. Ook hier bleek dat de practitioners en onderzoekers op één lijn te zitten in de bevindingen:

“ We had the practitioners route collecting what kind of measures did the county helped the most. Independent of our research report and there was overlap here as well. So, the measures they thought were successful, were the same measures we found as successful. ”

Uiteindelijk is dit rapport door het ministerie veel gebruikt, onder andere in een project waarin alle counties deelnamen om de schooluitvalcijfers terug te dringen.

“ And the ministry used this report very strategically in a project where all of the counties participated with the aim to get the figures down. And they all had to read our report. They had to read it before they got any money. ”

Hoewel de schooluitval iets is afgenomen, blijft het een structureel probleem. Meer (migranten) jongens dan meisjes gaan vroegtijdig van school en de grootste schooluitval blijft in het beroepsonderwijs.

Sinds een aantal maanden werkt Sølvi Lillejord aan de Universiteit van Bergen, waar zij directeur is van de lerarenopleiding. Een interessante ontwikkeling hierin is dat de overheid heeft besloten dat alle lerarenopleidingen op masterniveau moeten zijn. Dit is in 2017 gestart op het niveau van de kleuterschool. De eerste lichten leraren zal klaar zijn in 2021. En vanaf 2021 zullen alle opleidingen op masterniveau zijn. Deze ontwikkeling draagt bij aan het professionaliseren van de onderwijzers en sluit aan bij de samenwerking tussen universiteiten en scholen vanuit het *New Competence Model*:

“ That is the first step to professionalize teachers. And the second step is to utilize the decentralized competent development to establish a more symmetric relationship between the universities and schools. And the work should be mutually beneficial. ”

Het belangrijkste verschil dat de masteropleiding zal brengen, is dat het voor de nieuwe leerkrachten vanzelfsprekend is om onderzoek te gebruiken in hun werk:

“ They will get used to relating to research when they are at the university. And they will like to keep updating themselves. There is an awareness in Norway about this. It is a problem that schools do not have access to research. And it is a problem when these newly educated teachers are subsumed into the culture of schools where they mainly base everything they do on their experience. So there is awareness but when you do not have...when the need of an infrastructure is not there. They struggle with figuring out how to do it. ”

Zoals uit het bovenstaande citaat blijkt, is het creëren van een infrastructuur om leerkrachten in staat te stellen gebruik te maken van bestaand onderzoek van groot belang. Vanwege de vele gemeenten in Noorwegen is het onderwijssysteem dermate gefragmenteerd en gericht op (onderlinge) competitie dat van een centrale kennisinfrastructuur in Noorwegen geen sprake is, aldus Sølvi Lillejord. Het New Competence Model draagt er in ieder geval toe bij dat universiteiten en scholen samen moeten werken en dat scholen stil moeten staan bij hun rol in en bijdrage aan de lerarenopleiding:

“ I want to use this mutual idea that decentralized competence development is based upon for a different way of thinking how the schools contribute to teacher education. Because they just get students from the university. It is unclear for them what the university expects them to do, so they just do what they think is best. And I want to have this much more systematized and I want it to contribute to their own professionalization. And they should start thinking about their future colleagues. ”

3. Duitsland

Het middelbaar beroepsonderwijs in Duitsland kent twee gescheiden leerwegen: enerzijds het duale systeem en anderzijds het voltijds beroepsonderwijs. Het duale systeem wordt zo genoemd omdat het een combinatie is van theoretisch onderwijs op school (30% van de tijd) en praktische scholing op de werkplek (70% van de tijd). Apprentices worden aangesteld bij het bedrijf gedurende hun stage. In 2017 waren er 490.267 studenten in het duale systeem en 225.590 studenten die in zogenaamde voltijdse beroepsopleidingen studeerden (zie VET Data Report Germany 2017: 90). De vraag of studenten kiezen voor een duaal of voltijds traject wordt vooral door de keuze van de opleiding bepaald, zo wordt bijvoorbeeld de opleiding tot verloskundige of verpleegster alleen voltijds aangeboden.

Het bestuur van het Duitse beroepsonderwijs- en -opleidings-systeem is een zeer complexe en politieke aangelegenheid waarbij

een groot aantal belanghebbenden op verschillende bestuursniveaus betrokken zijn, wat coördinatie zowel noodzakelijk als moeilijk maakt (zie Busemeyer 2012). Geconfronteerd met de complexiteit van het systeem, heeft de federale overheid een uitgebreide openbare kennisinfrastructuur opgezet om kennis te beheren en over te dragen tussen belanghebbenden op de arbeidsmarkt, overheids- en andere openbare instellingen, universiteiten en onderzoeksinstituten (ibid). Deze infrastructuur wordt grotendeels beheerd door het Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Al vanaf het begin bekleedde het BIBB dan ook een centrale rol in de publieke infrastructuur van kennismanagement. Sinds 1999 is het hoofdkantoor van het BIBB gevestigd in Bonn.

Aangezien het BIBB uitsluitend gericht is op het duale systeem, zullen we in de volgende paragraaf alleen op deze leerweg ingaan.

Michael Schwarz werkt op de afdeling VET-International, bij de divisie International Advisory Services, Cooperation with Partner Institutions. Vanuit BIBB zijn er samenwerkingsovereenkomsten met ongeveer 30 instituties over de hele wereld. Hieronder vallen internationale arbeidsorganisaties, maar ook overheidsinstellingen op het gebied van TVET. De regio's waar wordt samengewerkt zijn voornamelijk Europa, Azië en Latijns-Amerika. De instituties waarmee wordt samengewerkt in Azië en Latijns-Amerika zijn voornamelijk overheidsinstellingen die zich bezighouden met TVET. In Europa betreft het veelal samenwerkingen met universiteiten.

Tijdens het interviewgesprek met Michael Schwarz zijn drie collega's aangeschoven om wat meer te vertellen over het Research Data Center (Holger Alda), the Recognition Portal (Martin Kött) en de Monitoring Reports (Sandra Liebscher).

Holger Alda is hoofd van het Research Data Center. Het Research Data Center is onderdeel van de afdeling VET Research and Monitoring. Vanuit het Research Data Center worden gegevens verzameld vanuit BIBB-onderzoeksprojecten. Deze data worden beschikbaar gesteld aan externe onderzoekers.

Sandra Liebscher is hoofd van de stafafdeling Onderzoekscoördinatie en is verantwoordelijk voor het opstellen van het jaarlijkse en middellange termijn onderzoeksplan en voor het projectbeheer binnen BIBB.

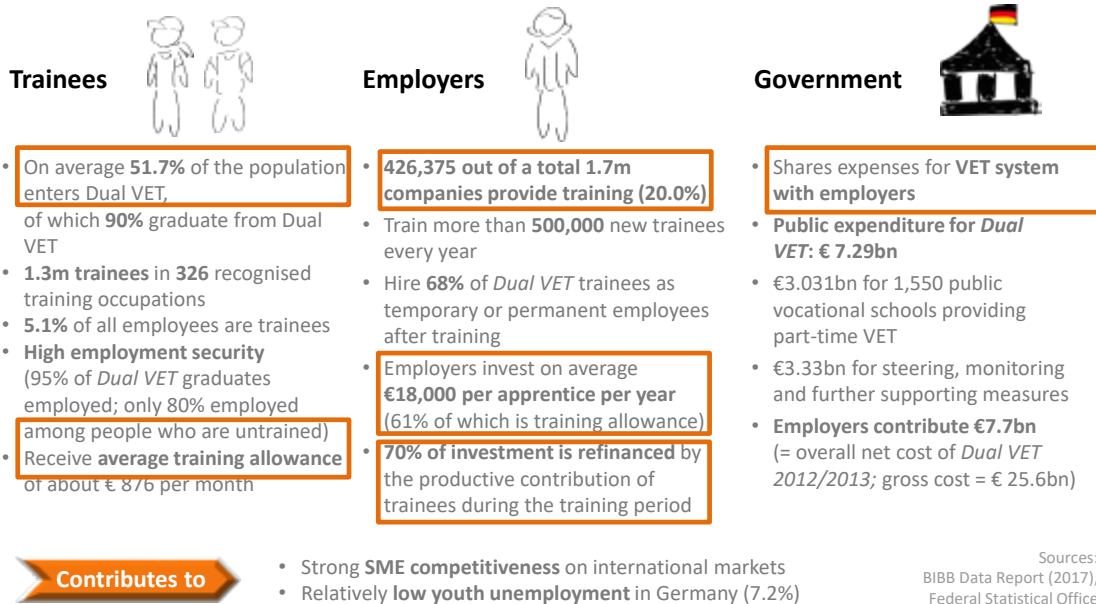
Martin Kött, werkt evenals Michael Schwarz bij VET-International maar dan op de afdeling Recognition of Foreign Professional Qualifications. Deze afdeling is gericht op het verschaffen van informatie over de wijze waarop mensen met een buitenlandse beroepsopleiding hun kwalificaties erkend krijgen in Duitsland. Martin Kött is verantwoordelijk voor de media, pr en redactie.

Duale systeem voor beroepsonderwijs

Zoals uit onderstaande afbeelding blijkt, verzorgt één op de vijf van de Duitse bedrijven een training/opleiding. In totaal worden er jaarlijks 500.000 nieuwe trainees opgeleid.

Figuur 5: feiten en cijfers Duale VET Duitsland

Facts and figures of Dual VET



Bron: presentatie BIBB 2019

Werkgevers zijn verantwoordelijk voor het op de werkplek gebaseerde deel van de stage, waarvoor zij moeten voldoen aan officieel erkende beroepsopleidingsprogramma's (*Ausbildungsordnungen*). De naleving van de opleidingsprogramma's wordt gecontroleerd door de Kamers van Industrie en Handel, die ook verantwoordelijk zijn voor de examens. Het lidmaatschap van deze Kamers is verplicht voor werkgevers. Grote bedrijven hebben vaak full-time trainers in dienst die als enige taak hebben om company-based trainingen/ opleidingen te verzorgen. Bij kleinere bedrijven nemen werknemers naast hun reguliere taken ook opleidingsactiviteiten op zich. Dergelijke medewerkers worden aangeduid als parttime trainers. Ongeacht de beroepstaken die ze uitvoeren, fungeren trainers altijd als aanspreekpunt voor stagiairs (ibid; site BIBB). Voor de werkgevers leidt dit systeem ertoe dat zij competente werknemers hebben die opgeleid zijn in hun eigen bedrijf. Bijna 70 procent van de trainees kan dan ook na afloop van de duale opleiding van start in het bedrijf (zie ook bovenstaande figuur 5).

Iets meer dan vijf procent van alle werknemers in Duitsland is trainee/stagiair. Het belangrijkste voordeel voor de trainee is dat zij in een echte leeromgeving worden opgeleid. Hiervoor krijgen zij een trainingsbijdrage/stagevergoeding van 876 euro per maand. Afhankelijk van het beroep duurt de training/opleiding/stage tussen de 2 en 3,5 jaar. Bij het slagen voor het eindexamen

ontvangen leerlingen een Kamercertificaat (of een gezelschap in het geval van beroepen in een ambacht) als bewijs dat de training met succes is voltooid en dat de leerlingen in het bezit zijn van werknemersvaardigheden in één van de door de staat erkende beroepen (Bussemeyer 2012).

Eén van de sterke punten van het duale systeem met betrekking tot de integratie van laagopgeleide jongeren op de arbeidsmarkt is dat formeel geen schoolcertificaat of -diploma vereist is om een stage te volgen. Elk jaar kiest ongeveer de helft van de Duitse schoolverlaters voor deze vorm van beroepsonderwijs en -opleiding/training. Tegelijkertijd is het in principe mogelijk om vanuit de beroepsopleiding ook door te stromen naar de universiteit.

“Let say you do a dual training, followed by a continue training and become a master craftsman. The master craftsman is matched in our qualification model with a bachelor level. And that means that if you do this, without actually having the general education requirement to enter university, you can go to the university and go for a bachelor. But, universities are autonomous. This means that the university can decide for themselves if they allow the person to go in or not.”

Het duale systeem voor beroepsonderwijs in Duitsland wordt internationaal als voorbeeld gezien. Dit komt onder andere omdat het duale systeem ertoe bijdraagt dat de jeugdwerkloosheid in Duitsland op een laag niveau blijft en zorgt voor betere overgangen van school naar training en naar een (vaste) baan. Het is ook een belangrijke factor bij het handhaven van het internationale concurrentievermogen van het Duitse bedrijfsleven in sectoren zoals machinebouw, auto's, chemicaliën en hoogwaardige productie (Busemeyer 2012). Daar komt bij dat het belangrijkste voordeel van het duale systeem voor de overheid is dat het voldoet aan de nationale vraag naar gekwalificeerd personeel met een bijdrage van de werkgevers, in de vorm van een opleiding/training.

Volgens Michael Schwarz (BIBB) zijn er vijf succesfactoren van het Duitse duale VET-systeem te benoemen. De eerste betreft de samenwerking tussen de overheid, het bedrijfsleven en de sociale partners. Deze partijen werken op allerlei niveaus in het VET-systeem met elkaar samen, en daarbij is het bereiken van consensus het uitgangspunt:

“It is on the level of standard development, it is on the level of the examination of the trainees. [...] You always have the government, private sector and unions. And important decisions, is all on consensus base. So, it takes perhaps longer but, in the end, everyone is ok with it.”

Een tweede succesfactor is de combinatie van het leren op school en tegelijkertijd het leren in de bedrijven. Dit gebeurt op basis van twee verschillende curricula die wel op elkaar zijn afgestemd. Een derde succesfactor is dat de curricula op basis van nationale standaarden zijn ontwikkeld, waardoor iedereen overal kan werken:

“We have national binding standards meaning that you have a higher mobility on the labor market because with a dual training you can work wherever you want in Germany in that certain occupation or profession.”

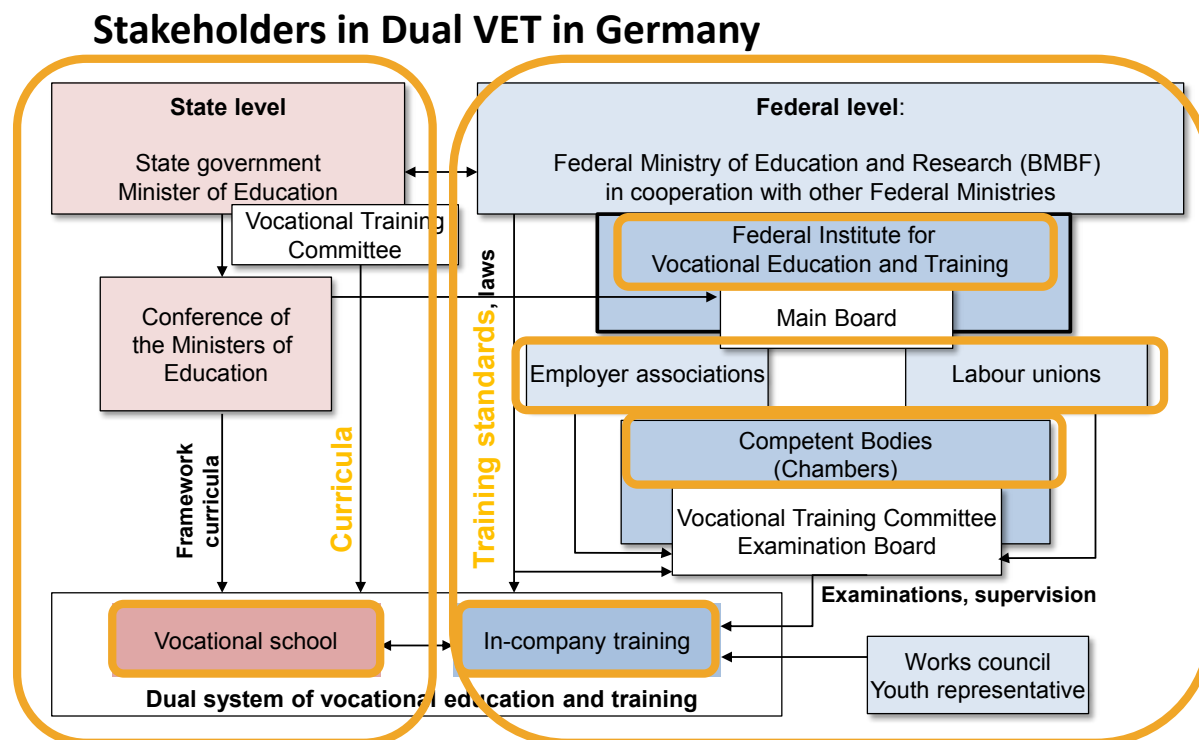
Een vierde factor voor succes is dat er een gekwalificeerde VET-staf is, zowel in de scholen, als in de bedrijven (in-company trainers). Een laatste succesfactor is dat onderzoek naar en advies over VET een belangrijk onderdeel is in het Duitse onderwijssysteem:

“And the fifth one, and that is related to BIBB but also to other research institutes in Germany. There is an institutionalized research and advice on the topic. Like the national TVET report and research on standard development and so on. This is basically funded by the government to assure the quality.”

Governance Dual VET en BIBB

Ten aanzien van de governance van het duale VET-systeem zijn zowel staat als de federale overheid betrokken. De staat is verantwoordelijk voor het onderwijs op de scholen en met name voor de ontwikkeling van het curriculum. De federale overheid dicteert het wettelijk kader van het beroepsonderwijs door middel van trainingvoorschriften en de wet- en regelgeving. De trainingsvoorschriften zijn voorschriften die de doelstellingen, inhoud en examenvereisten bepalen voor de in-company trainingen.

Figuur 6. Governance VET Duitsland



Bron: presentatie BiBB 2019

Het BiBB ontwikkelt de contouren van de trainingsvoorschriften samen met vertegenwoordigers van werkgevers, vakbonden, Duitse federale staten en de federale overheid. Zij vormen de Main Board van het BiBB (zie bovenstaande en onderstaande figuur). De Main Board is het uitvoerend orgaan van het BiBB en ook het wettelijk adviesorgaan van de Duitse federale regering op het gebied van beroepsonderwijs en -opleiding:

“ We have a main board, which is our executive body and in this main board we have four different types of stakeholders in it. We have the labor unions, the employers, the federal government and the aid of the 16 states. They can only give recommendations but those advises are on a consensus-based principle. So usually the recommendations they give are adopted by the federal government. ”

Het BiBB doet veelal op verzoek van sociale partners of beroepsverenigingen onderzoek op de arbeidsmarkt om te bepalen of bestaande opleidingsprogramma's voor beroepen nog steeds passen bij de vaardigheidsbehoeften van werkgevers en andere stakeholders. Als een update van bestaande of het creëren van nieuwe opleidingsberoepen noodzakelijk wordt geacht, zet het BiBB een proces van onderhandelingen op gang. In dit proces onderhandelen vakbonden, werkgeversorganisaties, beroepsverenigingen en andere stakeholders over de invulling van het op het bedrijf gerichte opleidingsonderdeel (ibid).

“Usually it is a requirement from the side of the companies to update or modernize or to abolish an occupation. And they request their need at the ministry of economic affairs. The ministry of economic affairs, together with the ministry of education give the task to BIBB to start this process of modernization of in-company training. And then this process starts which means that the employer will send its experts, the trade unions will nominate their experts, there will be someone from the central government and from the 16 federal states and someone is also taking part in this procedure on the school side. Then they meet for 4-6 times and they really go through the content. And then in the middle there is a meeting with the partners who are developing the school curricula and the group that is developing the in-company training. [...] Then it will go on and in the end everyone has to agree on it. It is consensus based. The unions have to agree with the employers and the government more or less will follow. And then it will be enacted, resulting in a new curriculum for the schools and a new curriculum for the in-company training.”

Hoewel *consensus-based decision-making* ertoe leidt dat het proces soms een jaar duurt, soms zelfs langer, wordt het als een belangrijke voorwaarde gezien om tot nieuwe trainingsvoorschriften te komen:

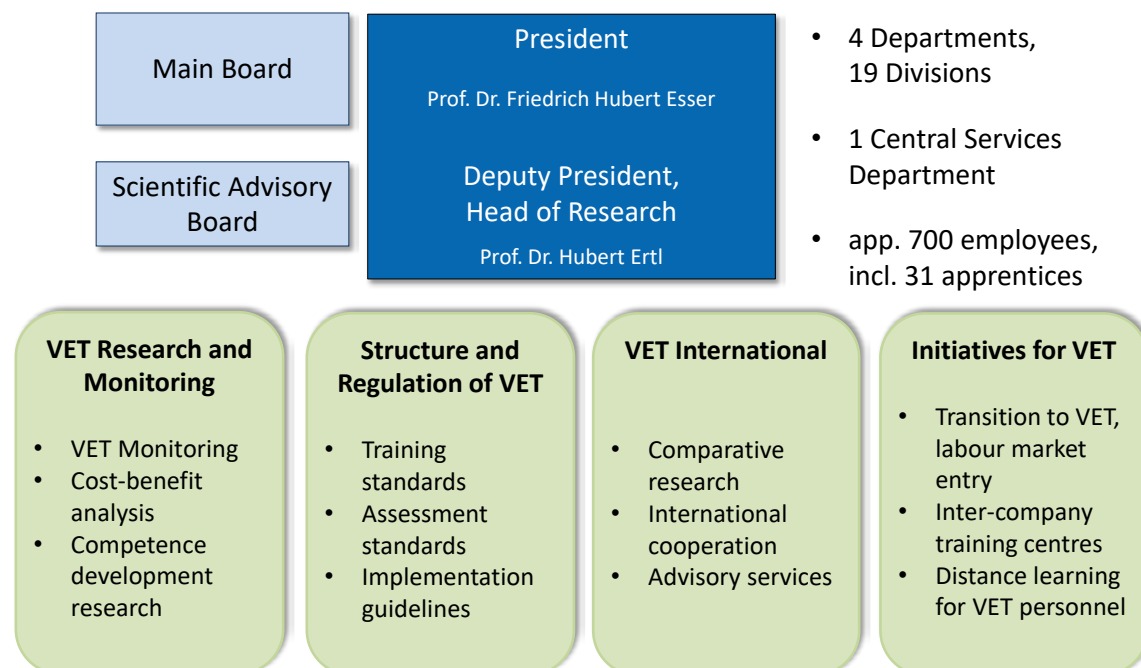
“You could say the process is too long, there are other countries that probably are faster but the main focus here is that there has to be a consensus between the social partners and if that is not there, no new regulation will be issued. Because the experience is that no one will follow it if the employers are not ok with it. And if the unions are not ok then it will be trouble. So the process takes a bit longer, it is more or less a year, sometimes longer if there is no agreement, but the process works.”

Naast de Main Board heeft het BIBB ook een Onderzoeksraad. Deze Onderzoeksraad beoordeelt de wetenschappelijke kwaliteit van de onderzoeksprojecten en onderzoeksprogramma's van het BIBB. De Onderzoeksraad bestaat uit zeven deskundigen vanuit Duitsland en daarbuiten, op het gebied van onderzoek naar beroepsopleidingen. Verder adviseert de Onderzoeksraad de president en de Main Board door schriftelijke adviezen uit te brengen en aanbevelingen te doen voor de onderzoeksactiviteiten van het BIBB, de samenwerking met instellingen voor het hoger onderwijs en andere onderzoekinstellingen en de jaarlijkse rapporten over de resultaten van de onderzoeken die vanuit BIBB worden uitgevoerd (Section 94 of the Vocational Training Act, site BIBB).

Figuur 7: Management en organisatie BIBB

Management and organisation

Role and tasks of BIBB



3.1 BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung

Het BIBB is in 1970 opgericht, op basis van de Vocational Training Act van 1969, als een federaal overheidsinstituut voor beleid, onderzoek en praktijk op het gebied van beroepsonderwijs en training/opleiding.

In de tijd dat de *Vocational Training Act* (Duitse Beroepsopleiding Wet) werd vastgesteld (1969) publiceerde de Duitse Raad voor het Onderwijs (Deutscher Bildungsrat) een rapport met daarin vernietigende kritiek op het Duitse stagesysteem/ apprenticeship system. Met name de stages in de bedrijven voldeden niet aan de onderwijsnormen (Deutscher Bildungsrat 1991 [1969]), in Busemeyer 2012). Met de Vocational Training Act van 1969 veranderde een aantal zaken in de organisatie van het beroepsonderwijs in Duitsland.

“ The most impact of this Vocational Training Act was that it established a unified, and national binding regulation in all branches and sectors that were engaged in training, dual training but especially in-company training. ”

Voor de Act was er geen standaard over hoe de in-company training georganiseerd zou moeten zijn. Daarnaast werden in de Act van 1969 de rechten en plichten van de trainees vastgelegd, evenals van de betrokken bedrijven. Een andere belangrijke verandering door de Act was dat hiermee allerlei praktische zaken rondom de duale training en de vereisten waaraan de bedrijven moesten voldoen, werden vastgelegd.

“ It was regulated when your dual training starts, how long the duration was, how long the daily working time was, how long your probation time was. How many days of holiday you have, how much money you earn. [...] It was organized not only content wise but also time wise. That it was clear how it looked like. That was not the case before. And on the other hand, there were also formulated concrete requirements for companies that wanted to train. They had to fulfill certain requirements that are written down. ”

De huidige juridische grondslag van het BIBB is de (aangepaste) wet op de beroepsopleiding van 23 maart 2005, waarin de taken van het instituut worden uiteengezet. Tot de taken van het instituut behoren het uitvoeren van onderzoek naar beroepsonderwijs en -opleiding, het ontwikkelen van beroepsonderwijs en -opleiding, een adviserende functie en het verlenen van diensten. Het BIBB is de belangrijkste instelling in de publieke infrastructuur van kennismanagement gericht op het duale VET-systeem (Busemeyer 2012).

Het BIBB is formeel een agentschap dat wordt beheerd en gefinancierd door de federale overheid. Bij het BIBB werken ongeveer 750 mensen. Het BIBB heeft momenteel een jaarlijks budget van ongeveer € 39 miljoen voor personeelskosten en administratieve kosten en 274 miljoen euro voor programma en middelen. Dit zijn projecten voor verschillende ministeries, maar ook voor adviezen aan overheden over de VET in andere landen.

Selectie van activiteiten BIBB

Vanuit het BIBB worden veel uiteenlopende activiteiten georganiseerd. Onderstaand geeft een selectie van de verschillende activiteiten die vanuit BIBB plaatsvinden en die zijn gericht op onderzoek, het geven van *evidence-based policy* advies, en het verlenen van diensten gericht op het ontwikkelen en verbeteren van het beroepsonderwijs-en opleiding/training in Duitsland.

Research Data Center

Sinds 2008 heeft het BIBB een Research Data Center. Hoofd van dit research center is Holger Alda. Vanuit het Research Data Center worden alle relevante data vanuit de verschillende afdelingen van het BIBB verzameld. De voornaamste taak van het Research Data Center is om deze data toegankelijk te maken voor externe wetenschappelijke onderzoekers.

“ I: And these external researchers are they mainly from universities or also from other knowledge institutes? ”

R: About 50 per cent comes from universities and 25 per cent is where the research come from other public organizations. Ministries, something like that. And the other 25 per cent are foundations, sometimes also private persons of course. Because private persons also can conduct research. That is roundabout. ”

Onderzoekers kunnen verzoeken indienen om (kosteloos) de uitgebreide microgegevens die het BIBB in de loop der jaren heeft verzameld voor non-profitdoeleinden en onderzoek te gebruiken (zie ook Busemeyer 2012). Het meest gebruikt wordt het BIBB employment service. Dit een grootschalige survey met 20.000 respondenten waarin onder meer data is opgenomen over de arbeidsplaats, de (arbeids-)trajecten van mensen, de opleidingen die zij hebben gevolgd en de beroepen die zij beoefenen. Zowel nationale als internationale onderzoekers maken gebruik van de data, waaronder onderzoekers van Harvard, Princeton, Oxford, en de Universiteit van Maastricht. Daarnaast onderhoudt het BIBB ook een databank waarin alle eigen onderzoeksprojecten zijn opgenomen (<https://www.bibb.de/de/dapro.php>).

Recognition Portal

In Duitsland is sinds 2012 de Recognition Act van kracht en maakt het voor mensen met een buitenlandse beroepsopleiding gemakkelijker om erkenning voor deze kwalificaties te krijgen. Het BIBB heeft van september 2012 tot mei 2014 namens het federale ministerie van Economische Zaken en Energie (BMWi) gewerkt aan het opzetten en het verstrekken van data voor het “Portaal voor buitenlandse beroepskwalificaties” (BQ Portal). Hiervoor is informatie over beroepsonderwijs- en beroepsopleidingsstelsels en professionele en beroepskwalificaties uit verschillende landen van herkomst geüpload naar het BQ-portaal om de bevoegde instanties te ondersteunen bij de beslissing over de erkenning van buitenlandse kwalificaties (site BIBB Recognition Portal: <https://www.bibb.de/en/719.php>).

“ In this recognition act everybody not only in Germany but everybody has the possibility and the right to get his qualification recognized in Germany. That is our main thing to give information about the possibilities. About the recognition procedure, how to apply for the certificate, the legal foundations, financial assistance, counselling services. What documents are required and the main thing: where to submit the application for recognition. And therefore, we have developed the Recognition Finder. ”

De Recognition Portal en Recognition Finder biedt momenteel in elf talen, 57 landenprofielen en meer dan 770 beroepsprofielen (<https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/en/>). De portal omvat uitgebreide details over buitenlandse beroepsonderwijs en -opleidingen en professionele en beroepskwalificaties. Het bereik van de landen strekt zich uit van Australië tot Kazachstan en omvat ook Rusland, Turkije, de Balkan en de staten van de Europese Unie. Bezoekers krijgen informatie over welke documenten nodig zijn, maar ook welke ondersteuning van wie kan worden gekregen als het gaat om het erkend krijgen van de buitenlandse diploma's. De grootste groep gebruikers van de portal is afkomstig van buiten Duitsland:

“ Since 2012, since the start, we had 11 million visitors, 4.5 million visitors from Germany, the rest from abroad. Last year, in 2018, we had 3 million visitors, 54 per cent of the visitors come from abroad, 46 per cent come from Germany. ”

Het BIBB draagt met deze portal bij aan de succesvolle implementatie van de Recognition Act.

Foraus.de

Foraus.de is het trainer portal gericht op voltijds- en deeltijdtrainers. Het is een uitgebreide internetvoorziening, waarin essentiële informatie over de company-based training wordt gegeven. De service ondersteunt de trainingspraktijk op een dagelijkse basis en levert een gerichte bijdrage aan de kwaliteitsontwikkeling en verbetering van het beroepsonderwijs en -training/opleiding die door bedrijven worden geleverd. Alle inhoud en functies van Foraus.de zijn gratis toegankelijk. De vier belangrijkste taken zijn:

1. Netwerken: faciliteren van cross-institutionele en interdisciplinaire contacten met andere trainers;
2. Informatie: verschaffen van de laatste informatie met betrekking tot dagelijkse trainingspraktijken en activiteiten van de trainers;
3. Learning center: aanbieden van online learning modules over onderwerpen gericht op company-based training praktijken;
4. Communicatie: bieden van de mogelijkheid voor VET-experts om ervaring uit te wisselen over bepaalde onderwerpen via een online forum. Er zijn 12.000 geregistreerde gebruikers.

Vanuit het learning center is onderzocht waarvoor Foraus.de met name wordt gebruikt. Dit blijkt in eerste instantie voor het verkrijgen van relevante informatie te zijn, gevolgd door het downloaden van materialen en documenten.

“ One of the target group is trainers, the other group is teachers. And I think it is roughly 20- 23.000 visitors per month in total and 75 per cent of those are trainers are not necessarily full-time trainers. But they are somehow involved in in-company training. And 45 per cent of those also visit Foraus.de more than one time a month. And then you have around 20-23 per cent teachers from VET schools but also teachers that work in the qualification of teachers or trainers. That is the main target group: teachers and trainers. ”

Het discussieforum is van belang voor het BIBB omdat van daaruit ook feedback vanuit de praktijk op het beroepsonderwijs wordt gegeven:

“ This is important for the BIBB because it is not only that we provide information for the community but they also give feedback and they also provide their expertise. That means, that there is also something like going back to us. It is not only from our side to them, but it is especially from them to us. And that I think is the big benefit of this. ”

Monitoring Report

Sinds 1977 publiceert het BIBB jaarlijks een Monitoring Report. Het bestaat - vanwege de omvang - sinds 2008 uit twee delen. Het eerste deel is een 'politiek deel' (het Berufsbildungsbericht), waarin de federale overheid beleidsprioriteiten vaststelt voor de toekomstige ontwikkeling van beroepsonderwijs en -opleiding en een beoordeling van de huidige situatie geeft. Het Berufsbildungsbericht is met name gericht op de sociale partners, ministeries, het parlement en de overheid. De sociale partners (en andere belanghebbenden zoals de regeringen van de Länder) worden uitgenodigd hun eigen meningen te publiceren als deze afwijken van die van de overheid. Hoewel er vaak brede consensus is tussen de belanghebbenden over de fundamentele zaken, zijn er aanzienlijke politieke conflicten over de interpretatie van gegevens en statistieken (Busemeyer 2012). Op de inhoud van dit deel van het rapport heeft met name het ministerie van Onderwijs veel invloed.

Het tweede deel presenteert (gepubliceerd als een afzonderlijk deel in de vorm van een gegevensrapport) gedetailleerde statistieken en analyses van de huidige stand van het Duitse beroepsonderwijs en -opleiding (ibid). Dit deel wordt volledig geschreven door het BIBB. Het datarapport is met name bedoeld voor de onderzoekers die zich bezighouden met TVET.

“ The function of the data report is to show trends. There are some indicators that are in this report since it was published the first time in 1977. So, you will also find in the end of the report a lot of charts and tables. And data how things developed over time. ”

Rol van marktpartijen in duale VET-systeem

Commerciële marktpartijen kunnen in het duale systeem in-company trainingen verzorgen, maar voor zover zij een rol spelen, is dit vooral in het vervolg, wanneer het gaat om continu blijven leren:

“ When it comes to the dual VET, there are commercial training providers that offer the in-company training part. But they have to stick to the national binding regulations for the in-company training. [...] In general, for the dual system, the training is done at schools and in the companies so the commercial training providers do not have such a big role to play in. It is more afterwards in the continuing vocational educational training. There are different commercial training providers that for instance offer training in the field of continuing vocational educational training, so what comes after the initial training. They offer modular training projects. For example digitalization is one of the biggest topics at the moment. And you will receive a certificate by the trainer provider but it is not a state recognized certificate. It is more for further training. ”

Wat de autonomie van de scholen betreft, die is gering, omdat zij gebonden zijn aan de onderwijswetten van de federale staat:

“ And for the autonomy from the schools, they are not autonomous in the sense, they have to stick to the education law of the federal state and for them the federal ministry of education of the respective federal state is in charge. And it is also that the ministries are in charge when it comes to the design of the curricula. And the curricula for the schools, they are more broken down into learning fields and there could be a certain kind variation if you compare one federal state to the other. But the core content is basically the same. [...] They are not autonomous at all in that respect. ”

Lessons learned

Het uitgangspunt van een *consensus based decision making* proces is een belangrijke verklaring voor het succes van het BIBB. In de eerste jaren was er vanuit de werkgeverskant de nodige scepsis ten aanzien van het BIBB. Maar door het consensus-based decision-making proces werd het voor werkgevers duidelijk dat zij voldoende inspraak hadden en werd het nieuwe systeem vrij snel door iedereen geaccepteerd. Daar komt bij dat doordat er minimumvereisten werden gesteld ten aanzien van de opleiding, het inkomen en de werkuren van de VET, het duale systeem als opleiding aantrekkelijker is geworden. Dit was destijds voor Duitsland van belang, maar is op het moment ook voor veel andere landen van belang:

“ If we look at Asia, there is no country where I would say that TVET is very big and a real carrier path in comparison to a university. Nevertheless, for those countries it is a critical issue. Because they do not need more academics. If you look at Korea they have enough, they need this middle skilled level. So they have to do a lot to attract TVET. ”

Een belangrijke rondvoorwaarde voor het functioneren van het BIBB als publieke kennisinfrastructuur is het mandaat dat zij heeft vanuit de overheid.

“ We have a very clear mandate what our task is and this mandate is written down in the vocational education training act. And I think this clear mandate is pretty helpful. [...] We also work with a lot of other countries where they think they want to establish a BIBB but that is not possible because if you want to establish an institution like this, it is always binding to the local context you are in. But the problem that many countries have is that the steering mechanism is very fragmented or you have a national institute but there is no clear mandate. And then those institutes cannot work very well. In Vietnam where we work on this monitoring report, they have a mandate to do it, but their mandate is not strong enough. So they always come to the same point where they cannot go on. ”

4. Finland

In 2017 is in Finland het *Best Competence Project* van start gegaan. Bij dit project zijn naast het ministerie van Onderwijs en Cultuur, het National Agency for Education, tien mbo-en vijf HBO- instellingen betrokken. Het zijn de enige vijf HBO-instellingen in Finland waar de lerarenopleiding voor het beroepsonderwijs wordt aangeboden. Het *Best Competence Project* loopt tot eind 2019. Het project wordt gefinancierd vanuit het National Agency of Education en heeft een budget van 4.65 miljoen euro. Het belangrijkste doel van dit project is om de competenties van leerkrachten en de leeromgeving te verbeteren en daarmee bij te dragen aan de implementatie van de nieuwe wet voor het beroepsonderwijs die sinds januari 2018 van kracht is.

Sami Ahonen is sinds 2018 de projectleider van het Best Competence Project. Sami is verbonden aan het Jyväskylä Educational Consortium Gradia, één van de tien mbo-scholen die betrokken is bij het project. Aan het Jyväskylä Educational Consortium Gradia studeren 23.000 leerlingen en werken 1.100 medewerkers. Sami Ahonen is zelf ruim tien jaar VET-leerkracht geweest.

Hervorming VET-onderwijs

Op 1 januari 2018 is in Finland een nieuwe wet inwerking getreden gericht op het beroepsonderwijs. Deze wet heeft tot een grote hervorming van het beroepsonderwijs geleid. De planning voor de hervorming begon al in 2015 en werd op 1 januari 2018 doorgevoerd, samen met een nieuwe, gestroomlijnde VET-wetgeving. De wet betreft een hervorming van het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding in Finland. De belangrijkste verandering in het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding is de verschuiving van een systeemgerichte benadering naar een competentiegerichte benadering. De verwachting is dat in de toekomst de belangrijkste taak van het beroepsonderwijs- en opleiding is om individuele vakbekwaamheid te bieden en zo beter aan de behoeften van studenten en het bedrijfsleven te kunnen voldoen. Hierbij vormen persoonlijke studietrajecten, brede competentieontwikkeling en nauwe samenwerking met het bedrijfsleven de kernthema's van de hervorming (<https://nvl.org/Content/The-big-VET-reform-in-Finland>).

De hervorming van het beroepsonderwijs heeft een aantal gevolgen. Ten eerste, waren er voorheen twee afzonderlijke wetten voor het beroepsonderwijs- en opleiding: één voor volwassenen en één voor jongeren. Met de nieuwe wet is nog slechts één enkele wet van toepassing op het beroepsonderwijs en -opleiding.

“ In our schools we had two different schools in our educational system. We had an adult side and a youth side. And they were totally different. Different organizations, different teachers and different leaders and things like that. That was not so efficient. And now because of the new law, these two sectors are integrated in one school. Everybody works together. ”

Daarbij worden er minder opleidingen (164 in plaats van 351 aangeboden) maar ontstaan er wel meer mogelijkheden en keuzevrijheid voor leerlingen binnen de opleidingen. Door het samenvoegen van verschillende wetten en opleidingen wordt het nieuwe VET-systeem gezien als een manier om het onderwijs efficiënter, maar ook minder bureaucratisch te maken.

Een tweede belangrijke verandering betreft het financieringssysteem dat eveneens moet zorgen voor een verbetering van de effectiviteit en de kwaliteit van het VET-onderwijs. Voor de nieuwe wet was het financieringssysteem uitsluitend gebaseerd op het aantal studenten (basisfinanciering). Met de nieuwe wet wordt de financiering verdeeld in een kernfinanciering (50%), prestatiefinanciering (35%) en een op effectiviteit gebaseerde financiering (15%). De kernfinanciering is gebaseerd op het aantal studenten, de prestatiefinanciering op het aantal voltooide kwalificaties en modules, en de op effectiviteit gebaseerde financiering is afhankelijk van de toegang van studenten tot werk, of het volgen van vervolgonderwijs. Het nieuwe financieringsmodel is daarmee niet alleen een antwoord op de bezuinigingen, waardoor er minder middelen beschikbaar zijn voor het onderwijs, maar is tevens voor onderwijsaanbieders een stimulans om de effectiviteit en kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, en te zorgen voor een betere aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt.

“ Now you can choose as a school what you teach, and what professions you teach. I think that it is a guidance that schools will choose the areas that are really needed in the industry. ”

Hiermee verandert de meer aanbodgerichte aanpak van het VET-onderwijs in Finland naar een vraaggestuurde aanpak, waarbij meer focus in het onderwijs komt op competentieontwikkeling- en klantgericht zijn.

Personal Competence Development Plan (PCDP)

De competentiegerichte aanpak binnen het hervormde beroepsonderwijs wordt nog verder benadrukt in het persoonlijk competentieontwikkelingsplan ('personal competence development plan'). Dit PCDP stelt iedereen - jong of volwassen - samen met een leerkracht of begeleider op en is afhankelijk van behoeften, (eerder verworven) vaardigheden, ervaring en opleiding. Op basis daarvan wordt bepaald welke vaardigheden de student nodig heeft en hoe deze in verschillende leeromgevingen in samenwerking met het bedrijfsleven kunnen worden verkregen.

“ Now it's mandatory to make a PCDP for every student and it's includes identification of prior learning, which can be obtained from previous education, work or even hobby. It is a big change to really understand how to use PCDP as a tool, not a mandatory form which is filled in a computer system. ”

Zoals uit bovenstaand citaat blijkt, gelden ook informeel verworven vaardigheden als competenties. Dit was al zo binnen het volwassenenonderwijs, maar geldt nu voor het volledige VET-onderwijs (<https://nvl.org/Content/The-big-VET-reform-in-Finland>).

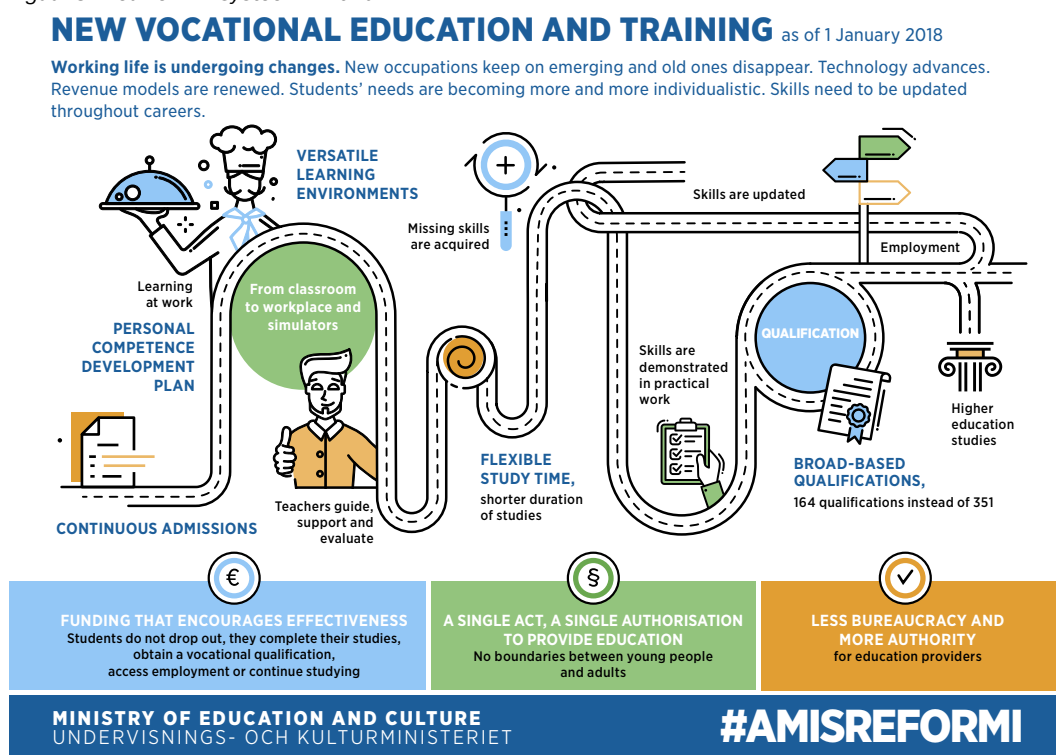
In het PCDP is opgenomen welke competenties (verder) ontwikkeld moeten worden en welke modules gevolgd moeten worden voor het voltooien van een volledige opleiding dan wel het behalen van een deelkwalificatie. Het hele idee van de kwalificatie (of een deelkwalificatie) is gebaseerd op individuele competenties. Er zijn geen studiepunten, maar competentiepunten. Deze competentiepunten worden verkregen door iemands competenties, en niet door een aantal uren in de klas te zitten (<https://nvl.org/Content/The-big-VET-reform-in-Finland>). De prestaties van studenten worden samen beoordeeld door docenten en experts in het beroepsleven.

“Also, co-operation between schools and working places has increased, because all assessments of competence must be shown in real working life environment, not in a school. Which means that all competence demonstration must be made in working life.”

Studenten kunnen ieder moment van het jaar instromen, ook als ze eenmaal aan het werk zijn en weer terug willen komen voor aanvullende/nieuwe/het ophalen van vaardigheden: “When you are ready with the task you can come back whenever you feel to study more.”

De duur van de individuele studiepaden verschilt dan ook per leerling.

Figuur 8: Nieuwe VET-systeem Finland



Bron: <https://nvl.org/Content/The-big-VET-reform-in-Finland>

Zoals ook in de bovenstaande figuur 8 is opgenomen, leidt het nieuwe VET-systeem ook tot meer macht voor de onderwijsaanbieders. In Finland wordt het beroepsonderwijs en -opleiding georganiseerd door verschillende soorten onderwijsaanbieders: gemeenten, gezamenlijke gemeentelijke autoriteiten, de staat en de particuliere sector. Hierbij is een vergunning om onderwijs te geven vereist. Met de hervorming van het VET-systeem wordt het onderwijs gereguleerd via een enkele autorisatielicentie en hebben onderwijsaanbieders meer vrijheid om zelf hun activiteiten te organiseren (https://minedu.fi/en/article/-/asset_publisher/ammattilinen-koulutus-uudistus).

De omvang van de veranderingen in het VET-onderwijs zijn dusdanig dat deze niet van de één op andere dag zijn ingevoerd. Dit is niet alleen een kwestie van tijd, maar gaat in belangrijke mate ook over een andere inzet van leerkrachten. Van leerkrachten wordt in het nieuwe VET-systeem verwacht dat zij meer contacten hebben en meer samenwerken met het bedrijfsleven. De Finse overheid heeft 64 miljoen euro beschikbaar gesteld om te zorgen voor een soepele implementatie van de hervormingen. Eén van deze projecten is het *Best Competence Project* dat als voornaamste doel heeft om de vaardigheden van leerkrachten en begeleiders te ontwikkelen en de leeromgeving te veranderen, met als doel het VET-onderwijs beter aan te laten sluiten op de arbeidsmarkt. In het nu volgende zullen we uitgebreider ingaan op het *Best Competence Project*.

4.1 Best Competence Project

Het *Best Competence Project* is in 2017 gestart vanuit het ministerie van Onderwijs en Cultuur en het National Agency for Education. Het *Best Competence Project* wordt begeleid door het ministerie en gefinancierd vanuit het National Agency for Education.

De directe aanleiding voor het opzetten van het Best Competence Project was de hervorming van het beroepsonderwijs:

“ The main purpose is to develop skills of teachers and guidance persons and change the teaching environment. Because we know there will be big changes in the environment of teaching so they need a lot of training for that. ”

Het project is gericht op alle huidige leerkrachten. Nieuwe leerkrachten zullen de informatie en vaardigheden krijgen als onderdeel van hun lerarenopleiding. Om scholen en leerkrachten te overtuigen om deel te nemen aan het programma is in de afgelopen jaren getracht zoveel mogelijk scholen direct te benaderen. Hiervoor hebben de betrokken VET-scholen allerlei materialen ontwikkeld. In totaal zijn er 145 VET-scholen in Finland. De scholen krijgen *strategic development* geld om deel te nemen aan projecten zoals het Best Competence Project.

Op basis van een survey onder alle leerkrachten van het beroepsonderwijs waarin gevraagd is naar de behoefte van de leerkrachten voor ondersteuning, zijn er vijf modules ontwikkeld die de leerkrachten kunnen volgen ². Op dit moment zijn er duizend leerkrachten die één of meerdere modules hebben gevolgd als onderdeel van het Best Competence Project.

“ Some of the teachers have only participated in one module. We are testing it, what works and what does not work. And in autumn we will have the full set of training ready. And we need to test it and then at the end of the year, we have the training program that need to be applied to everybody. ”

De modules variëren in omvang, maar bestaan over het algemeen over een aantal bijeenkomsten verspreid over één, twee maanden. Het bleek dat met name de webinars voor de leerkrachten een groot succes waren, vanwege het ontbreken van reistijd en de mogelijkheid om de bijeenkomsten op een zelf te bepalen moment te volgen. Vooralsnog is de grootste uitdaging de marketing.

“ The big challenge for the end of the year is to get everybody to know what materials they can use and the trainings they can participate. We have this kind of marketing all year. But it is difficult. You will need to contact as many as possible persons in a school to have them get our message. ”

Hoewel de hervorming van het beroepsonderwijs moet leiden tot een betere aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt, is het bedrijfsleven niet betrokken als partner bij het project. De reden hiervoor is dat er voor scholen op dit moment zoveel veranderingen zijn, dat hiervoor de tijd ontbreekt. En daarbij is samenwerking met het bedrijfsleven een belangrijk onderdeel van de nieuwe wet waardoor de veronderstelling is dat het bedrijfsleven op termijn hoe dan ook betrokken zal worden:

“ In the new law it is said that you need to take care of this training for the business sector and you need to talk with the business sector also. That is part of the new law. It says that schools should cooperate with the business sector. So I think it comes from that side more. [...] The main purpose is that we move it more to the business side and to get the teachers out in the field. ”

Het doorvoeren van de veranderingen als gevolg van de hervorming van het VET-systeem zijn nog volop gaande. De uiteindelijke uitwerking en het effect van de wet zal in de komende jaren moeten blijken.

² De modules zijn: Leading and developing one's own work; Personalizing; New ways and opportunities for learning; Competence tests and skills assessment; Guidance.

ANALYSE VAN DE CASES

In het vorige deel hebben we een aantal casestudies in detail beschreven. Dat detail niveau is belangrijk omdat het versterken van de kennisinfrastructuur sterk context afhankelijk is en verschillende doelen kan dienen. De beschrijvingen doen recht aan deze complexiteit. Uiteraard is het naast het recht doen aan complexiteit, ook belangrijk om conclusies te trekken uit een systematische vergelijking van de (zeer diverse) casestudies (zie tabel 3 voor een overzicht). In dit deel van de studie geven we die analyse en concluderen we met een aantal lessen voor Nederland.

Diversiteit: doelstellingen, context en historie

We hebben via experts gezocht naar landen en casussen die interessant zijn, waar Nederland iets van kan leren. Wat vervolgens opvalt is de enorme diversiteit van de casussen, zowel binnen als tussen landen, in termen van doelstellingen, omvang en manier van organiseren.

Een deel van die diversiteit is terug te voeren op verschillende doelstellingen:

- In Finland is strategie met betrekking tot de kennisinfrastructuur flankerend beleid voor een grote strategische verandering in het beroepsonderwijs. Dit betekent dat deze strategie meer de aard heeft van een project dan van het opzetten van nieuwe structuren.
- In de cases in Noorwegen en Engeland wordt kennisinfrastructuur expliciet gelinkt aan decentralisatie, die als gevolg heeft dat leraren meer keuzevrijheid hebben en dus het verantwoord maken van die keuzes een belangrijke voorwaarde voor de onderwijskwaliteit is.

Een deel van de diversiteit heeft te maken met context:

- In Engeland refereren de respondenten aan het gebrek aan vertrouwen van de scholen in het ministerie van onderwijs. Dit leidt vervolgens tot het opzetten van een infrastructuur die expliciet onafhankelijk van het ministerie is georganiseerd.
- In Noorwegen is de rol van lokale overheden groot en is het gebrek aan vertrouwen veel minder een issue: lokale overheden spelen onder andere daardoor een grote rol in het financieren van lokale netwerken van scholen en kennisinstellingen.

Een deel van die diversiteit is ook historisch:

- De totstandkoming van het *Education Endowment Fund* is een unieke samenloop van politieke (de Labour partij met onderwijs als een belangrijke prioriteit, in een tweepartijstelsel waar deze partij over een absolute meerderheid in het parlement beschikte), maatschappelijke (decentralisering van het schoolsysteem) en wetenschappelijke factoren (de trend van "evidence based policy") die samen zorgen voor een stichting met deze omvang.
- Het *Bundesinstitut für Berufsbildung* in Duitsland is onder andere zo groot door het grote historische belang dat er in Duitsland aan duaal beroepsonderwijs wordt gegeven. De samenstelling van de board van dit agentschap weerspiegelt de federale en corporatistische aard van het Duitse politieke systeem.

Tabel 3: een systematische vergelijking van de casestudies

	Engeland	Engeland	Noorwegen	Noorwegen	Duitsland	Finland
Casus	Coalition for Evidence Based Education	Education Endowment Fund	New Competence Model	Norwegian Knowledge Center for Education	Bundesinstitut für Berufsbildung	Best Competence Project
Context	Decentralisatie: Onafhankelijke scholen die zelf verantwoorde keuzes moeten maken	Decentralisatie: Onafhankelijke scholen die zelf verantwoorde keuzes moeten maken	Decentralisatie overheidsgelden naar gemeenten die zelf keuzes moeten maken	Decentraal systeem, behoefte aan toegankelijke kennis voor docenten	Beroepsgericht onderwijs betekent dat relevantie van onderwijs voor de arbeidsmarkt zeer belangrijk is	Invoering van wet en daarmee van een op competentie gebaseerde benadering in het beroepsonderwijs
Governance	Onafhankelijk Netwerk	Onafhankelijk Stichting	Gemeentelijke overheid Netwerken van scholen en universiteit/hogeschool	Kenniscentrum bij Onderzoeksraad, (nu Universiteit Stavanger)	Agentschap (raad van toezicht met vakbonden, federale overheid en bondslanden)	Project van FNBE, 10 MBO en 5 HBO scholen
Financiering	Vrijwillige bijdragen partners (Geen eigen budget)	Bruidsschat van ministerie (Jaarlijks 16,5 miljoen pond)	Gemeenten financieren projecten van netwerk van scholen en universiteit/hogeschool	Centrale overheid	Federale overheid (jaarlijks ruim 300 miljoen euro)	Door FNBE
Deel onderwijs-systeem	Primair en secundair onderwijs	Primair en secundair onderwijs	Onderbouw secundair Onderwijs	Alle niveaus	Beroepsonderwijs (duaal)	Beroepsonderwijs (MBO en HBO)
Doelstelling	"Empowering teachers"	Verbeteren van prestaties "disadvantaged" kinderen	Versterken verbinding universiteit (teacher training) en de praktijk	Vergroten kennis van docenten	Versterken relevantie onderwijs voor arbeidsmarkt	Leerkrachten de kennis en competenties verschaffen zodat ze "Persoonlijke Competentie Ontwikkelings Plan" kunnen maken en ermee kunnen werken
Activiteiten	Toegankelijk maken van onderzoek Beperkt: Onderzoek Scholing	Grootschalige evaluaties Toegankelijk maken van onderzoek Vertalen onderzoek naar praktijk	Op basis van quality assessment system bepalen welke competenties scholen nodig hebben, daarop gebaseerde projecten financieren	Verzamelen van systematische reviews en disseminatie van de resultaten van de reviews onder leerkrachten	Onderzoek en procesbegeleiding onderhandelingen tussen stakeholders om onderwijs te moderniseren	Ontwikkelen van onderwijsmodules en deze aanbieden
Kritische succesfactoren	Onafhankelijkheid	Onafhankelijkheid	Gelijkwaardige samenwerking	Gelijkwaardige samenwerking praktijk en onderzoek	Helder mandaat van de federale overheid, consensus benadering	Vrijwilligheid om te participeren voor docenten, modules gebaseerd op survey
Belemmeringen	Zeer beperkte middelen, afhankelijk van medewerking van onafhankelijke partners		Veel stakeholders op verschillende niveaus betrokken bij de uitvoering	Verplaatsing naar Stavanger, opheffen website		Bedrijfsleven niet betrokken

Die diversiteit aan casussen suggereert dat internationaal vergelijkend bezien geen "beste manier" is om de onderwijsinfrastructuur te organiseren en dat de unieke (Nederlandse) context als uitgangspunt nemen belangrijk is. De internationale vergelijking geeft wel een indicatie van het soort aspecten waar dan naar gekeken moet worden:

1. Wat wil Nederland bereiken met het versterken van de kennisinfrastructuur?
2. Wat is de (unieke) Nederlandse organisatie van het schoolsysteem (bijvoorbeeld onze zeer autonome scholen en het feit dat veel leraren en docenten niet universitair geschoold zijn) maar ook de kenmerken van de bestaande kennisaanbieders (zoals de enorme diversiteit en fragmentatie van die aanbieders: alles van universiteiten tot zzp'ers)
3. Wat is de politieke context waarin de kennisinfrastructuur versterkt moet worden: hoeveel actoren zijn betrokken bij de besluitvorming, hoeveel draagvlak is er voor bepaalde voorstellen? Het is één ding om vast te stellen dat de Nederlandse kennisinfrastructuur zeer gefragmenteerd is, het is iets anders om te bedenken of in de Nederlandse context van decentralisatie en consensus zoeken hier veel aan te doen valt.

Terugkerende elementen in kennisinfrastructuur

Ondanks de diversiteit wordt in alle cases, zeker de cases in Engeland en Noorwegen (ook de cases die op primair en secundair onderwijs gericht zijn) dezelfde onderliggende rationale voor het versterken van kennisinfrastructuur gegeven. In een gedecentraliseerd stelsel, waar leraren veel vrijheid hebben in het bepalen van onderwijs is het beschikbaar maken van de uitkomsten van onderwijsonderzoek van cruciaal belang.

In alle cases worden daarbij één of meerdere van de volgende strategieën ingezet:

1. Het laten ontwikkelen van nieuwe kennis: door onderzoek en door evaluaties van bestaand beleid.
2. Het systematisch verzamelen en synthetiseren van bestaand onderzoek.
3. Onderzoeksuitkomsten (inclusief de uitkomsten van 1 en 2 hierboven) zo presenteren dat ze toegankelijk zijn voor docenten.
4. De uitkomsten van onderzoek vertalen naar concrete handelingsopties voor leraren en schoolleiders.
5. Het trainen van leraren en schoolleiders in het omgaan met onderzoeksuitkomsten.

De casestudies bieden interessante voorbeelden van de concrete manier waarop landen hebben geprobeerd in hun eigen lokale context deze strategieën in te zetten.



Een aantal succesfactoren

Ondanks de diversiteit aan cases is er toch een aantal succesfactoren die in verschillende cases terugkomen.

- a. *Het belang van het vertrouwen dat docenten en schoolleiders hebben in de kennisinfrastructuur.* Afhankelijk van de context kan dat vertrouwen op verschillende manieren worden gewonnen. In Engeland is de onafhankelijkheid van de kennisinfrastructuur ten opzichte van het ministerie door de respondenten benadrukt als een voorwaarde voor dat vertrouwen. In Noorwegen en Duitsland wordt door de respondenten de samenwerking en interactie tussen verschillende partijen (afhankelijk van de casus scholen, ouders, kennisinstellingen, overheden, werkgevers- en werknemersorganisaties) benadrukt als een manier om vertrouwen op te bouwen.
- b. *Het belang van helderheid over de doelstellingen met het versterken van de kennisinfrastructuur.* Kennisinfrastructuur is een breed begrip. Om concrete strategieën tot een succes te maken is helderheid over de doelstellingen nodig. Dat is het geval in de drie meest omvangrijke initiatieven in de case studies: het *Education Endowment Fund* richt zich expliciet op het verbeteren van de resultaten van "disadvantaged students"; het *BIBB* richt zich op de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt; het Noorse *New Competence Model* is weliswaar sterk gedecentraliseerd maar hier worden alleen onderzoeksprojecten met een heldere uit de scholen afkomstige vraag gefinancierd.
- c. *Het belang van gelijkwaardigheid tussen de vragers en aanbieders van kennis.* Scholen zijn de vragende partij en hebben vergeleken met kennisinstellingen een achterstand als het gaat om het formuleren van onderzoeksvragen, het doen van onderzoek en het vermogen om onderzoeksresultaten te interpreteren. Maar leraren en schoolleiders weten als geen ander wat er speelt in hun scholen en met welke soorten onderzoeksproducten ze uit de voeten kunnen. De manier waarop in Noorwegen het *New Competence Model* is opgezet stimuleert deze dialoog. De manier waarop in Finland de onderwijsmodules voor het *Best Competence Project* zijn opgezet na een survey onder leraren is er ook een voorbeeld van.
- d. *Het ter beschikking stellen van voldoende middelen voor een voldoende lange periode.* Het versterken van kennisinfrastructuur is een zaak van de lange adem. Impact op de kwaliteit van het onderwijs vraagt tijd. De weg van onderzoek naar praktijk is lang. De tijd van leraren en schoolleiders om zich met dit soort zaken bezig te houden is beperkt, hoe toegankelijk en relevant de onderzoeksresultaten ook zijn. Daar komt nog bij dat onderwijsonderzoek niet een heel sterk ontwikkelde en gefinancierde onderzoeksdiscipline is. Er zijn substantiële investeringen nodig om goed onderzoek te doen of bestaand onderzoek te synthetiseren. Het gebrek aan financiering voor de *Coalition for Evidence Based Education* en de verplaatsing van het *Norwegian Knowledge Center for Education* beperken de impact van deze initiatieven.

Concluderende: lessen voor Nederland

Op basis van de bevindingen uit deze studie is een aantal lessen voor Nederland te trekken:

1. Het Nederlandse politieke en onderwijsstelsel wordt gekenmerkt door vergaande decentralisatie, diversiteit, fragmentatie en besluitvorming op basis van consensus van veel verschillende partijen. Dit weerspiegelt zich in de structuur van de kennisinfrastructuur die is decentraal, divers en er ontbreken echt dominante actoren. Iedere verbetering van de kennisinfrastructuur zal zich daartoe moeten verhouden. Werken met nationale en lokale netwerken van vragende en aanbiedende partijen lijkt daarbij onvermijdelijk. Een interessante vraag is of de overheid eisen kan stellen aan kennisaanbieders voor ze zich bij deze netwerken mogen aansluiten en zo ja op basis van welke criteria.
2. De vergelijkende analyse van strategieën om kennisinfrastructuren te versterken laat vijf terugkerende elementen zien: onderzoek, synthese van onderzoek, toegankelijk maken van onderzoeksresultaten, vertalen van resultaten naar de praktijk en het trainen van mensen uit de praktijk om beter met onderzoek om te kunnen gaan. Ieder van die elementen kan een "bottleneck" vormen voor het realiseren van *evidence based practice*. Het ligt dan ook voor de hand naar al deze elementen in onderlinge samenhang te kijken bij het ontwerpen van een strategie.
3. De vier succesfactoren die we hierboven identificeerden zijn relevant voor Nederland, met andere woorden:
 - a. Denk na over wat ervoor nodig is om leraren en schoolleiders vertrouwen te geven in de kennisinfrastructuur. Ervaringen in andere landen laten zien dat een infrastructuur die onafhankelijk is van het ministerie (Engeland) of een infrastructuur die sterk op directie dialoog tussen kennisaanbieders en scholen (Noorwegen) daarbij elementen kunnen zijn.
 - b. Wees helder over wat je met de kennisinfrastructuur wilt bereiken; kennisinfrastructuur is een breed en veelomvattend begrip, door keuzes te maken voor doelstellingen help je vragers en aanbieders te convergeren op bepaalde thema's.
 - c. Zorg ervoor dat scholen zich gelijkwaardige partners voelen met de aanbieders van kennis, zorg voor consultatie en dialoog met scholen.
 - d. Zorg voor voldoende financiering en voor voldoende tijd: dit is een onderwerp waar kortlopende beleidsexperimenten geen zin hebben.



LITERATUURLIJST

- Brown, C. & Greany, T. (2018) The Evidence Informed school system in England: Where should school leaders be focussing their efforts? *Leadership and Policy in Schools*, 17 (1), 115-137.
- Brown, C, Zhang, D, Xu, N. & Corbett, S. (2018) Exploring the impact of social relationships on teachers' use of research: A regression analysis of 389 teachers in England. *International Journal of Education and Research* 89, pp.36-46.
- Busemeyer, M. (2012) *The public knowledge infrastructure in vocational education and training in Germany*. Den Bosch: ECBO.
- Business Plan EMC (2016) *The Next Three Years*.
- CEBE (2019) *The role of leadership in fostering a culture of research and evidence use*. CEBE (2010) *Position Paper 2009/2010*.
- Chalmers, I. et al. (2018) Key Concepts for Informed Health Choices: a framework for helping people learn how to assess treatment claims and make informed choices. *BMJ Evid Based Med.*, 23(1): 29- 33. doi: 10.1136/ebmed-2017-110829.
- Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B., Stoll, L, Willis, B. & Burns, H. (2017) *Evidence-informed teaching: an evaluation of progress in England* (London, Department for Education).
- Gough, D. Maidment, C., Sharples, J. (2018) *Uk What Work Centers: Aims, methods and context*. Londen: EPPI-Centre.
- Government of Norway (2017) *Desire to learn - early intervention and quality in schools*, White Paper n. 21, Government of Norway, Oslo.
- Guidance Report EEF *Improving Behaviour in Schools*.
- OECD (2019) *Improving School Quality in Norway: The New Competence Development Model, Implementing Education Policies*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/179d4ded-en>.
- Visser et al. (2010) *De positie van het middelbaar beroepsonderwijs in het buitenland. Een Nederlandse studie naar de multifunctionaliteit van beroepsonderwijs op middelbaar niveau in de Verenigde Staten en enkele Europese landen*. Den Bosch: ECBO

GERAADPLEEGDE WEBSITES:

- <https://www.cebenetwork.org>
- https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Annual_Reports/EEF_-_2018_Annual_Report.pdf
- <http://educationmediacentre.org>
- <https://www.informedhealthchoices.org/primary-school-resources/>
- <https://www.platformsamenopleiden.nl/samen-bouwen-aan-kennis-voor-onderwijs/>
- <https://www.bibb.de/de/dapro.php>
- <https://www.bibb.de/en/53.php>

Meer informatie



dehaagsehogeschool.nl



k.m.rusinovic@hhs.nl



**Mr. P. Droogleever Fortuynweg 22
2533 SR Den Haag**



let's change
YOU. US. THE WORLD.