

LERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 3

EEN LEEROMGEVING VOOR LERAREN

ANJE ROS, FEMKE GEIJSEL, JURRIËN DINGERINK EN BAS DE WIT (REDS.)

DIDACTIEF
ONDERZOEK



LEERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 3

Snoek, M., De Wit, B., & Dengerink, J. (Reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief (3 delen)*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Deel 3: Een leeromgeving voor leraren

Ros, A., Geijssel, F., Dengerink, J., & De Wit, B. (Reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 3: Een leeromgeving voor leraren*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

De overige delen zijn:

Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld

Deel 2: Verbreding en verdieping in het beroep

Kernredactie: Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink

Deelredactie: Anje Ros, Femke Geijssel, Jurriën Dengerink en Bas de Wit

Eindredactie: Bea Ros

Foto's cover en binnenwerk: Shutterstock

Omslag en vormgeving: FIZZ/Digital Agency

Uitgever: Ten Brink Uitgevers, Meppel

Druk: Bariet Ten Brink, Meppel

Dit boek is tot stand gekomen door financiële bijdragen van de gemeenten Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht, het Platform Samen opleiden & Professionaliseren vo en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).



ISBN: 978 90 77866 57 3

NUR: 840

1e druk: februari 2020

Bestellen via www.didactiefonline.nl

Dit werk is uitgegeven onder de Creative Contents Licentie en laat anderen toe het werk te kopiëren, distribueren, vertonen, op te voeren, en om afgeleid materiaal te maken, zolang de auteurs en uitgever worden vermeld als maker van het werk, het werk niet commercieel gebruikt wordt en afgeleide werken onder identieke voorwaarden worden verspreid.



Bij dit boek hoort de website www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl. De digitale versie van het boek is via www.didactiefonline.nl en via www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl (gratis) te downloaden.

Daarin zijn ook alle bronnen met een  icoontje ervoor te vinden.

LEERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 3

EEN LEEROMGEVING VOOR LERAREN

Anje Ros, Femke Geijssel, Jurriën Dengerink en Bas de Wit (Reds.)

Ten Brink Uitgevers

LERAAR: EEN PROFESSION MET PERSPECTIEF 3

EEN LEEROMGEVING VOOR LERAREN

INHOUD

Voorwoord	8
Inleiding	12
<i>Anje Ros, Femke Geijssel, Jurriën Dengerink en Bas de Wit</i>	
Hoofdstuk 1	
Ontwikkelruimte voor teams	16
<i>Marc Coenders en Karin Derksen</i>	
Hoofdstuk 2	
Teamleren stimuleren	26
<i>Piety Runhaar</i>	
Hoofdstuk 3	
De school als professionele leergemeenschap	36
<i>Wilfried Admiraal, Loes de Jong, Wouter Schenke en Henk Sligte</i>	
Hoofdstuk 4	
Bevorderen van netwerkleren	48
<i>Marjan Vermeulen en Emmy Vrieling-Teunter</i>	
Hoofdstuk 5	
Professionele ontwikkeling in de opleidingsschool	58
<i>Mariëlle Theunissen en Denise van Schelven</i>	
Hoofdstuk 6	
Bevorderen van een onderzoekscultuur	68
<i>Wouter Schenke en Patrick van Schaik</i>	
Hoofdstuk 7	
De rol van evaluatie voor loopbaanontwikkeling	78
<i>Marco Snoek</i>	
Hoofdstuk 8	
Strategisch personeelsbeleid als motor	88
<i>Peter Leisink en Jeroen Imants</i>	
Hoofdstuk 9	
Gespreid leiderschap	98
<i>Anje Ros en Loes van Wessum</i>	
Hoofdstuk 10	
Een dynamisch beroep vraagt een systeembrede aanpak	108
<i>Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink</i>	
Over de auteurs	118

VOORWOORD

Bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren maakt het leraarschap tot een van de mooiste beroepen die er zijn. Voor veel leraren is die directe bijdrage aan de toekomst van nieuwe generaties en de samenleving als geheel een bron van passie en energie.

Tegelijk staat het leraarsberoep onder druk. De samenleving wordt complexer en daarmee groeien ook de verwachtingen over de bijdrage van leraren aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Om tegemoet te komen aan die verwachtingen is het van belang dat leraren meer ruimte krijgen om zich te blijven ontwikkelen. Dat vraagt om een beroepsstructuur waarin ze hun passie en energie voor hun beroep kunnen behouden. Ook na tien, twintig of dertig jaar leraarschap.

Op dit moment domineert een statisch beeld van het leraarsberoep: leraren zijn vanaf dag één volledig verantwoordelijk voor hun klassen en daarna groeien hun verantwoordelijkheden nauwelijks meer. Dit is voor velen een weinig aantrekkelijk beeld en doet bovendien nauwelijks recht aan de passie waarmee leraren dagelijks hun werk doen en aan hun betrokkenheid bij de voortdurende vernieuwing en verbetering van het onderwijs. Leraren geven niet alleen les, maar ontwikkelen en onderzoeken onderwijs, denken mee over beleid en organisatie en begeleiden collega's in hun professionele ontwikkeling.

Gelukkig komt er steeds meer aandacht voor de ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan, al ligt de focus daarbij vooral op de begeleiding van starters. Er is nog weinig aandacht en erkenning voor loopbaanmogelijkheden voor meer ervaren leraren, bijvoorbeeld door zich te ontwikkelen tot een expert op een specifiek terrein. Om daaraan te werken zijn goede beelden nodig over hoe loopbanen van leraren eruit zouden kunnen zien en onder-

steund kunnen worden. Om die reden maakten we twee jaar geleden *Een beroepsbeeld voor de leraar* (zie ook hoofdstuk 1 van deel 1 van dit drieluik), met ontwikkellijnen voor verdieping en verbreding van het beroep.

Dit beroepsbeeld biedt een perspectief op loopbaanontwikkeling en mogelijkheden voor doorgaande professionele ontwikkeling in het leraarsberoep. Het drieluik *Leraar: een professie met perspectief* bouwt hier op voort. We verdiepen het denken over loopbaanontwikkeling van leraren, plaatsen kritische kanttekeningen, ontsluiten nieuwe perspectieven en willen hiermee bijdragen aan een gemeenschappelijke taal rond het leraarsberoep. De auteurs die bijgedragen hebben aan het drieluik vertalen kennis en inzichten uit onderzoek naar concrete implicaties en handreikingen voor de praktijk

Daarmee biedt dit drieluik handvatten en nieuwe perspectieven voor het vormgeven van de loopbaanontwikkeling van leraren.

Het drieluik kent de volgende opbouw:

- Deel 1, *Een veelzijdig beroepsbeeld*, gaat in op de vraag hoe het denken in termen van loopbanen kan bijdragen aan een aantrekkelijk beroep en aan de passie van leraren en hoe leraren hun expertise ontwikkelen gedurende die loopbaan.
- Deel 2, *Verbreding en verdieping in het beroep*, gaat dieper in op de inhoud van de diverse ontwikkelrichtingen in het beroep en loopbaanmogelijkheden van de leraar, en hoe leraren zich daarin verder kunnen ontwikkelen.
- Deel 3, *De leeromgeving van leraren*, beantwoordt de vraag hoe de individuele en gezamenlijke professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling van leraren kunnen worden bevorderd.

Deze delen zijn afzonderlijk te lezen, maar vormen ook een samenhangend geheel.

Ruim zestig experts hebben vanuit verschillende vakgebieden en achtergronden aan de drie delen bijgedragen. We hopen met dit drieluik leraren, schoolleiders en -bestuurders en lerarenopleiders in alle onderwijssectoren te inspireren. Sommige bijdragen hebben betrekking op een specifieke sector, maar de meeste bijdragen bieden inzichten en handvatten die voor alle sectoren relevant zijn. We spreken daarom steevast over leraren, een noemer die sectoroverstijgend is. Verder kunt u overal waar 'hij en 'zijn' staat, ook 'zij' en 'haar' lezen.

Dit drieluik kon alleen tot stand komen dankzij de belangeloze inzet van alle auteurs en de leden van de drie deelredacties. We willen hen danken voor hun bereidheid om ondanks volle agenda's mee te werken aan dit drieluik. Een ander woord van dank zijn we verschuldigd aan de sponsors van dit project: de G4-gemeenten Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht die elk het belang van een aantrekkelijk lerarenberoep zien en daarom bereid waren om dit project te ondersteunen. Ook het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) heeft financieel bijgedragen aan de totstandkoming van dit drieluik. Tot slot gaat onze dank uit naar Ten Brink Uitgevers, onderwijsvakblad *Didactief*, onderwijsjournalist Bea Ros voor het redigeren van alle teksten en het uitgeven van een fraai en leesbaar drieluik en naar Nienke Wirtz van het Platform Samen opleiden & Professionaliseren, voor haar rol in de publiciteit rond deze publicatie.

We hopen met deze drie boekdelen bij te dragen aan het versterken van de professionele ontwikkeling en loopbaanmogelijkheden van leraren. Niet omdat die loopbanen een doel op zich zijn, maar omdat ze bijdragen aan de kwaliteit en aantrekkelijkheid van het leraarsberoep en het werkplezier van leraren, en daarmee aan de kwaliteit en het imago van het onderwijs.

*Marco Snoek
Bas de Wit
Jurriën Dengerink*

Amsterdam/ Utrecht, februari 2020

INLEIDING

Scholen vormen niet alleen een leeromgeving voor leerlingen, maar ook voor leraren. Dit derde deel van het drieluik *Leraar: een professie met perspectief* gaat over hoe je de individuele en gezamenlijke professionele (loopbaan)ontwikkeling van leraren kunt bevorderen. De hoofdstukken in dit boek richten zich op de randvoorwaarden daarvoor en op de opbrengsten voor zowel individuele leraren als de onderwijs- en schoolontwikkeling. We laten zien op welke manieren gezamenlijk leren en innoveren binnen en buiten de school vorm kan krijgen, via onder meer team- en netwerklernen, het creëren van een leer- en onderzoekscultuur in de school, strategisch personeelsbeleid en leiderschap. Dat zijn vraagstukken die niet alleen leidinggevend in scholen aangaan, maar ook leraren zelf, andere medewerkers in de school en partners in de omgeving van de school, waaronder bestuurders, HR-adviseurs en lerarenop-leiders. De hoofdstukken zijn relevant voor zowel het primair en voortgezet onderwijs als het (voorbereidend en middelbaar) beroepsonderwijs.

Collectief leren

De eerste hoofdstukken van dit boek sluiten aan bij ontwikkelingen in het onderwijs die laten zien dat het leraarsberoep steeds meer geldt als teamwerk, waarbij plezier in het verzorgen van het eigen vak en interactie met leerlingen, wordt aangevuld met collegialiteit en plezier in het 'samen onderwijs maken'. Dit samen werken en leren draagt niet alleen bij aan de kwaliteit van individuele leraren en het onderwijs in de klas, maar ook aan de samenhang in en kwaliteit van de bredere schoolontwikkeling.

Teamleren staat centraal in de eerste twee hoofdstukken. Hoofdstuk 1 gaat over wat samen leren en teamleren betekenen en over wat teamleden zelf kunnen bijdragen aan meer ontwikkelruimte. Teamleren vraagt in de eerste plaats van leraren zelf dat ze

nieuwsgierig zijn naar de kennis en ideeën van collega's, gemotiveerd zijn, zich kwetsbaar durven opstellen en vaardig zijn in onder meer (zelf)reflectie. Als aan die voorwaarden is voldaan, zo betogen Marc Coenders en Karin Derksen, dan vormen lerende teams de basis voor een lerende organisatie.

Hoofdstuk 2 gaat nader in op factoren die teamleren bevorderen, vanuit het perspectief van zowel de leraren en het team als van de school en het personeelsbeleid. Piety Runhaar beschrijft wat de school kan doen om samenwerkend leren in teams te bevorderen. Naast transformationeel leiderschap (belangrijk voor visieontwikkeling) en instructioneel leiderschap (belangrijk voor het behalen van onderwijsdoelen) wijst ze op het belang van teamgericht personeelsbeleid, in het bijzonder de selectie van teamleden, de bevordering van professionele ontwikkeling en beloning van medewerkers. Ze geeft hiervoor diverse praktische tips. Ten slotte wijst Runhaar op de sleutelrol die teamleiders hierbij spelen.

Terwijl hoofdstuk 1 en 2 gaan over het leren in teams binnen een school, gaat hoofdstuk 3 over de school als professionele leergemeenschap. Wilfried Admiraal, Loes de Jong, Wouter Schenke en Henk Sligte presenteren vijf nauw met elkaar samenhangende factoren die daaraan kunnen bijdragen: (1) gezamenlijke visieontwikkeling op leraarschap en op professionele ontwikkeling, (2) (het faciliteren van) de professionele ontwikkeling van alle medewerkers, (3) samenwerking tussen leraren en met experts en organisaties buiten de school, (4) een organisatiestructuur en -cultuur die is gericht op innovatie, onderzoek en experimenteren, en (5) goed (en waar mogelijk gespreid) leiderschap. Deze vijf factoren bevorderen niet alleen professionele leergemeenschappen, maar ondersteunen in het algemeen de professionele (loopbaan)ontwikkeling van leraren.

Ze komen dan ook op verschillende manieren terug in de andere hoofdstukken.

Niet alleen binnen de school, maar ook daarbuiten werken en leren leraren samen. Marjan Vermeulen en Emmy Vrieling-Teunter gaan in hoofdstuk 4 nader in op het leren in bovenschoolse netwerken. Ze beschrijven de condities voor en opbrengsten van netwerklernen.

Ook hoofdstuk 5 overstijgt individuele scholen. Mariëtte Theunissen en Denise van Schelven beschrijven hoe opleidingsscholen - samenwerkingsverbanden van scholen en lerarenopleidingen - het leren van leraren gedurende hun loopbaan kunnen bevorderen, in het kader van een doorgaande professionele ontwikkeling. De auteurs verkennen hoe de samenwerking in de opleidingsscholen kan bijdragen aan goede condities voor het leren van startende en ervaren leraren in de diverse ontwikkelrichtingen van het leraarsberoep.

Onderzoekscultuur

Samen leren vraagt om een schoolomgeving waarin leraren tijd en ruimte krijgen om stil te staan bij hun eigen lespraktijk. Wouter Schenke en Patrick van Schaik bespreken in hoofdstuk 6 hoe scholen kunnen werken aan een onderzoekscultuur, waarin leraren een onderzoekende houding ontwikkelen en waar ze meer onderzoeksmatig samenwerken.

De auteurs betogen dat dit het leren van leraren ten goede komt. Samenwerking in (bovenschoolse) onderzoeksnetwerken, bij voorkeur samen met externe onderzoekers, bevordert onderwijs- en schoolontwikkeling. Een voorbeeld zijn de werkplaatsen onderwijsonderzoek, waarin leraren en onderwijsonderzoekers over een langere periode

samen werken aan beter onderwijs.

Om als school de talenten en expertise van leraren ten volle te benutten is periodieke en systematische evaluatie nodig. In hoofdstuk 7 beschrijft Marco Snoek hoe evaluatie, beoordeling en feedback een bijdrage kunnen leveren aan de loopbaanontwikkeling van leraren. Essentieel onderdeel is dat de schoolleiding in kaart brengt welke competenties nodig zijn voor bepaalde rollen en in hoeverre die aanwezig zijn bij leraren. Periodieke summatieve en formatieve evaluatie ondersteunt leraren bij hun loopbaanontwikkeling, vooral als de school daarbij ook rekening houdt met diverse loopbaanmogelijkheden en -niveaus en met de ambities van de leraar. Belangrijk is bovendien dat leidinggevende en leraar beoordelingscriteria met elkaar afstemmen.

Personeelsbeleid en leiderschap

De bijdrage die strategisch personeelsbeleid (HRM) kan leveren aan de professionele ontwikkeling en loopbaanmogelijkheden van leraren staat centraal in hoofdstuk 8. Peter Leisink en Jeroen Imants benadrukken dat het belangrijk is om de professionele ontwikkeling van leraren in samenhang te bekijken met onderwijsontwikkeling, omdat die verbinding meer en nieuwe mogelijkheden oplevert voor leraren.

Anje Ros en Loes van Wessum gaan in hoofdstuk 9 nader in op gespreid leiderschap. Deze vorm van leiderschap, die past bij een lerende organisatie, biedt leraren de mogelijkheid om zelf initiatieven te nemen om het onderwijs te verbeteren. Het kan bovendien leiden tot meer eigenaarschap bij leraren. Gespreid leiderschap is volgens de auteurs niet iets is dat een schoolleider 'eventjes kan invoeren'. Eerder

gaat het om het samen zoeken en bestendigen van nieuwe rollen en verantwoordelijkheden. Schoolleiders kunnen wel gunstige condities creëren voor gespreid leiderschap.

Het tiende hoofdstuk ten slotte sluit niet alleen dit deel af, maar tevens het gehele drieluik. Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink beschrijven de rode draden die uit de hoofdstukken van de drie delen van *Leraar: een professie met perspectief* naar voren komen. Ze betogen dat een dynamisch leraarsberoep een collectieve opgave is. Sterker, het vraagt volgens de auteurs om een systemische aanpak, waarbij leraren, schoolleiders, bestuurders, opleiders en beleidsmakers de eigen logica en belangen overstijgen. Een gedeelde taal en een gedeeld beroepsbeeld zijn daarbij onontbeerlijk.

Tot slot

Visieontwikkeling, iedereen erbij betrekken, samenwerking binnen en buiten de school bevorderen, goed organiseren, het samen leren monitoren in de teams, een professionele leercultuur en gespreid leiderschap: uit alle hoofdstukken blijkt dat het één niet zonder het ander kan als het gaat om het bevorderen en ondersteunen van professionele (loopbaan) ontwikkeling van leraren. Het realiseren daarvan blijkt een zaak van de lange adem te zijn.

Bij het bieden en organiseren van een inspirerende werk- en leeromgeving is het belangrijk aandacht te hebben voor het specifieke en het eigene, voor de rijke diversiteit aan expertise(s) en persoonlijke kwaliteiten die in een schoolgemeenschap aanwezig zijn. Tegelijkertijd is het van belang om het grote plaatje en de uiteindelijke doelstelling, namelijk voortdurende kwaliteitsborging en -verbetering van

het onderwijs, niet uit het oog te verliezen.

Uit de hoofdstukken in dit deel blijkt dat er inmiddels veel is onderzocht en ontwikkeld dat kan helpen om de professionele en loopbaanontwikkeling van leraren (verder) vorm te geven. Dit boek reikt scholen en besturen inzichten en instrumenten aan om zich te ontwikkelen als inspirerende leeromgeving voor leraren.

We wensen je veel inspiratie en leesplezier.

Anje Ros, Femke Geijssel, Jurriën Dengerink en Bas de Wit



ONTWIKKELRUIMTE VOOR TEAMS

Marc Coenders en Karin Derksen

1.1 INLEIDING

Scholen werken steeds meer met lerarenteams vanuit het idee dat het geheel meer is dan de som der delen: *‘Together Everyone Achieves More’* oftewel samen bereik je meer. Toch blijken de resultaten van teams vaak tegen te vallen (Curşeu, Jansen, & Chapin, 2013; West, 2012). Leraren in een groep plaatsen en dat team noemen, leidt zelden automatisch tot (continue) onderwijsverbetering. Daar is goed teamwerk te complex voor.

Kenmerken van een team

De opvattingen over wat een team is, lopen nogal uiteen. De een noemt een opleiding of school van 45 leraren een team en een ander heeft het over een ontwikkelteam van drie personen. In de literatuur liggen definities wat dichter bij elkaar. In dit hoofdstuk gaan we uit van de volgende kenmerken van een team (West, 2012):

- een beperkte omvang van twee tot tien teamleden
- een helder gedeeld gemeenschappelijk doel of opgave
- samenwerken is nodigen om dat doel of die opgave te behalen

Deze definitie van een team geeft meteen drie randvoorwaarden aan om überhaupt als team te kunnen functioneren.

In dit hoofdstuk gaan we in op de ruimte die teams nodig hebben om wel tot betere resultaten te komen. Ontwikkelruimte noemen we dat. Kernvraag in dit hoofdstuk is dan ook: hoe richt je een team zo in dat de leden ruimte hebben om samen goed onderwijs te ontwikkelen?

1.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

In dit hoofdstuk verstaan we onder een team een kleine groep mensen die rondom een gemeenschappelijke opgave samenwerken (zie ook kader hiernaast). Deze definitie geeft meteen drie randvoorwaarden aan om überhaupt als team te kunnen functioneren. In de praktijk zijn er veel teams waar één of meer van die randvoorwaarden ontbreken. Mede daardoor lukt het veel teams niet om samen beter te presteren dan hun beste teamlid alleen kan (Rietzschel, Nijstad, & Stroebe, 2006).

Mensen onderschatten de complexiteit van teamwerk. We noemen enkele factoren (geen uitputtende opsomming) waardoor het teams niet lukt om optimaal te presteren:

- In onderwijsteams spreken leraren van verschillende vakgroepen soms elkaars taal niet (Vangen & Huxham, 2003).
- Er ontbreekt een samenwerkingsklimaat waarin teamleden informatie willen delen en risico's durven nemen (Mesmer-Magnus & DeChurch, 2009).
- Het schort aan veiligheid, waardoor teamleden eerder terughoudend dan open zijn (Edmondson, 2018).
- Er is een belemmerende formele of informele hiërarchie (Derksen, 2016).
- Teamleden 'luiëren sociaal': ze dragen minder bij dan ze eigenlijk kunnen (West, 2012).

- Er is subgroepvorming binnen het team (Lau & Murnighan, 2005).
- Teamleden voelen groepsdruk en *groupthink* en gaan mee in het denken van de groep (Janis, 1972).

Kortom, er zijn de nodige factoren die teamwerk en dus het teamresultaat kunnen hinderen. Het creëren van ontwikkelruimte is een mogelijkheid om die hindernissen te slechten.

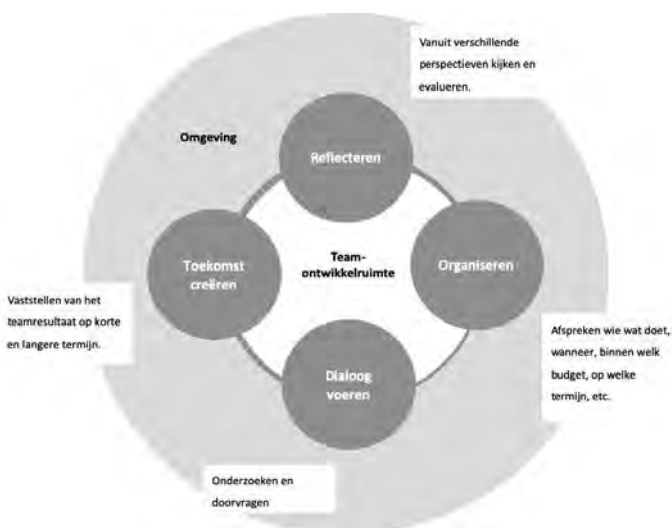
Ontwikkelruimte

Ontwikkelruimte creëren teamleden samen (Coenders, 2008; Derksen, 2016). Het is een sociale en dynamische ruimte, waarin ze ruimte voor elkaar en elkaars expertise maken. In een optimale ontwikkelruimte voelen teamleden zich vrij en uitgenodigd en uitgedaagd om hun expertise en kwa-

liteiten te delen, zodat ze als team alle aanwezige kennis, ervaring en vaardigheden benutten. Ze vertrouwen elkaar en durven te experimenteren, risico's te nemen en afwijkende standpunten en meningen te geven. Ze zijn in staat om die verschillende, soms conflicterende, ideeën met elkaar te bespreken en te onderzoeken. Tegelijkertijd blijven ze gericht op het behalen van hun beoogde resultaat, binnen de gestelde tijd en het beschikbare budget (Derksen, 2016).

Vier activiteiten

Teams geven vorm aan ontwikkelruimte met vier activiteiten: toekomst creëren, organiseren, reflecteren en dialoog voeren. Hoe meer ze deze vier activiteiten in praktijk brengen en vooral in balans met elkaar uitvoeren, hoe beter ze hun beoogde resultaten behalen (Coenders 2008; Derksen 2016).



Figuur 1. Model van ontwikkelruimte. Overgenomen uit Derksen, De Caluwé en Simons, 2011.

Het begrip ontwikkelruimte sluit aan bij noties over ruimte als een levende werkelijkheid, een plaats waar gebeurtenissen plaatsvinden, dingen ontstaan en verder komen (Nonaka & Takeuchi, 1995; Alexander, 2002) en bij *design thinking* en ontwerptheorie (Roth, 2015). De ontwikkelruimte weerspiegelt het procesmatig functioneren van een team, met als kenmerken de vier activiteiten (zie Figuur 1).

Paradox

De meeste teams vinden het moeilijk om de vier activiteiten gebalanceerd in praktijk te brengen. Van nature zit er een paradox in het creëren van ontwikkelruimte (Lewis & Smith, 2014). Aan de ene kant is het team met toekomst creëren en organiseren gefocust op snelle resultaten, terwijl aan de andere kant reflectie en dialoog het proces vertragen en verbreden. Teams moeten kunnen omgaan met deze paradox. De meeste mensen vinden het echter moeilijk om én het één én het ander te doen in plaats van óf het één óf het ander. In Tabel 1 illustreren we deze paradox.

Tabel 1. De paradox van ontwikkelruimte

Toekomst creëren en organiseren (oriëntatie op uitkomst)	Dialoog voeren en reflecteren (oriëntatie op betekenisgeving)
• Versnellen	Vertragen
• Resultaatgericht	Richting uitstellen
• Focussen	Verbreden
• Antwoorden	Vragen
• Oplossen	Onderzoeken
• Vooruit	Stilstaan (of terugkijken)
• Actiegericht	Denkgericht

Samen werken en leren

Mensen kunnen in een team meer en sneller leren dan in hun eentje. Daarom vormen teams de basis voor een lerende organisatie (Senge, 1990). Om te ontwikkelen en vernieuwen is teamleren cruciaal, maar dat gaat meestal niet vanzelf (zie ook hoofdstuk 2). Binnen een team werken en leren mensen tegelijkertijd samen, maar beide activiteiten botsen soms. Dat heeft ook met de genoemde paradox te maken: het werk staat voorop, want er zijn altijd leerlingen die les moeten krijgen. Een team bestaat meestal uit leraren van diverse vakken, die bovendien verschillen in leeftijd en (culturele) achtergrond. Die diversiteit, en vooral het onderzoeken en combineren daarvan, biedt kansen voor leren en onderwijsverbetering. Er schuilt veel leerpotentieel in het overschrijden van grenzen (Akkerman & Bakker, 2011). Dat betekent niet dat alles vakoverstijgend moet worden, wel dat leraren steeds opnieuw grenzen kunnen verkennen en benutten om te leren. Met voldoende ontwikkelruimte maken teams leren in die grensgebieden mogelijk. Reflectie en dialoog maken ruimte voor het proces van samenwerken op grensgebieden. Voorwaarde is wel dat beide gericht zijn op de opgaven waar het team voor staat. Dit gemeenschappelijke doel zorgt er ook voor dat de vier activiteiten steeds verweven blijven.

1.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Onderwijs verbeteren met merkbare veranderingen voor leerlingen is vaak geen kwestie van grootse plannen, maar vooral van leren door te doen rondom concrete vragen waar leraren in de praktijk tegenaan lopen. Door ontwikkelruimte te creëren kunnen ideeën en oplossingen spontaan (emergent) groeien,

er ontstaan nieuwe verbindingen. Dat proces is te cultiveren, maar niet zomaar te versnellen. Carvalho en Goodyear (2018) reiken ontwerpmogelijkheden aan waarmee leraren samen de leeractiviteiten van hun leerlingen kunnen beïnvloeden en versterken.

Let op randvoorwaarden

In de onderwijspraktijk voldoen veel teams (nog) niet aan de drie genoemde randvoorwaarden: ze zijn veel te groot, er is eigenlijk geen gemeenschappelijke opgave of de onderlinge afhankelijkheid in het behalen van die opgave ontbreekt.

Om teams kans van slagen te geven doen scholen er goed aan om samen met leraren de teamindeling eerst kritisch tegen het licht te houden. Vertrek bij de inrichting van teams vanuit de opgave, dus het onderwijs. Formeer bijvoorbeeld kleine onderwijsteam teams rondom een groep leerlingen (Van der Hilst, 2018). Bedenk vanuit de opgave welke teamleden er nodig zijn om die opgave uit te voeren. Bij nieuwe opgaven wijzigen de teams. Dit vraagt een meer fluide kijk op teamindeling en een regelmatig gesprek of nog de juiste mensen in het team zitten.

Maak samen ontwikkelruimte

Ervan uitgaande dat aan de drie randvoorwaarden is voldaan, is de volgende stap het samen maken van ontwikkelruimte. Het model (Figuur 1 op pagina 18) is misleidend eenvoudig. De meeste teams vinden de vier activiteiten logisch, maar dat betekent nog niet dat ze deze gemakkelijk vinden om te realiseren. Met de vier activiteiten reiken we wel ingrediënten aan, maar het kan nooit een kant-en-klaar recept worden dat je als team maar hoeft te volgen. Juist samen blijven (onder)zoeken is typerend voor ontwikkelruimte in teams.

We schetsen twee voorbeelden van hoe teams ont-

wikkelruimte maken. Eerst een voorbeeld waarin dat niet goed lukt en vervolgens een voorbeeld van een team dat het wel lukt om een gebalanceerde ontwikkelruimte vorm te geven en daardoor als team een goed resultaat weet te behalen.

Botsende activiteiten

Een lerarenteam in het mbo is samen verantwoordelijk voor een groep leerlingen in de eerste twee jaar en verzorgt geïntegreerd onderwijs. Leerlingen krijgen praktijkopdrachten met daaraan gekoppeld theorie vanuit de verschillende 'vakken'.

Het team bestaat uit zeven vakdocenten. De school werkt met zelforganiserende teams, dus er is wel een formeel leidinggevende, maar die staat op afstand. Jan, een van die vakdocenten, is de informele leider in het team. Bij alle teambijeenkomsten heeft hij wel een idee wat die bijeenkomst op zou moeten leveren. Jan onderneemt zelf vooral de activiteiten toekomst creëren en organiseren. Als zijn collega Ted, die meer van reflecteren is, af en toe een tegengeluid of ander perspectief inbrengt, vindt Jan dat lastig. Hij reageert wat geïrriteerd: 'Ted, daar hebben we nu geen tijd voor, we moeten nu verder.' Ted brengt nog eens in: 'We gaan nu voor een opdracht waarin de leerlingen te veel moeten lezen, ik denk dat we beter andere vormen kunnen kiezen die beter bij onze leerlingen aansluiten.' Jan reageert daarop met: 'Hè Ted, doe niet zo moeilijk, doe nu even gewoon mee, want volgende week moet de volgende opdracht klaar zijn.' De rest van het team sluit zich aan bij de reactie van Jan. Jammer, want Ted haakt af en doet niet meer actief mee. Het team laat daar belangrijke input mee liggen. En dat is jammer, want een paar weken later blijkt dat de leerlingen al dat leeswerk vervelend en (te) moeilijk vinden. Ze leren niet echt wat de bedoeling was.

Oog voor ieders inbreng

Het kan ook anders. Een mbo-team van zes leraren, inclusief één teamleider, werkt samen aan een curriculumvernieuwing. Janneke, de teamleider, weet van zichzelf dat zij altijd snel een beeld heeft van waar het naartoe moet en dat ze dat vervolgens het liefst zo snel mogelijk uitvoert. Maar ze weet ook dat ze daardoor soms belangrijke dingen over het hoofd ziet en met haar snelheid niet altijd het beste resultaat behaalt. In haar team ziet ze vooral in Hamid en Jeanine een tegenpool van haarzelf. Zij zijn beiden goed in het vertragen, het stellen van kritische vragen en het onderzoeken en zien van andere mogelijkheden.

Janneke gaat met haar team kort het gesprek aan over ieders kwaliteiten in de samenwerking. Ook over die van haarzelf en haar valkuilen. Dit gesprek is de basis voor dit team om steeds de juiste balans tussen de vier activiteiten te zoeken. Dat lukt ze goed, mede omdat ze hun gezamenlijke doel heel scherp voor ogen hebben en hun samenwerking en resultaat regelmatig met elkaar evalueren.

Ontwikkelruimte creëren voor goed werk

De voorbeelden laten zien dat teams niet vanzelfsprekend ontwikkelruimte creëren, terwijl dat wel tot betere resultaten leidt (Coenders, 2008; Derksen, 2016). In het eerste voorbeeld blijven alle vier activiteiten impliciet, terwijl het beter is om, net als in het tweede voorbeeld, ieders inbreng en rol expliciet te bespreken. De informele leidersrol van Jan zou daarbij dan waarschijnlijk ter sprake komen en dat biedt een opening voor het team om daar wat aan te veranderen.

Het tweede voorbeeld beschrijft weliswaar een positieve ontwikkeling, maar luiheid ligt op de loer doordat Janneke de boel aandrijft. Zij heeft de ideeën en

loopt daarin voorop. Toekomst creëren lijkt altijd bij haar te beginnen. Tegendruk organiseren is prima, maar nog beter wellicht is de creativiteit van het team als geheel in een vroeger stadium te activeren en te benutten.

Hulpmiddelen

Allerlei werkvormen dragen ertoe bij om meer oog te krijgen voor de vier activiteiten en deze te oefenen. Het kan helpen om een begeleider van buiten erbij te halen die er bij pittige opgaven voor zorgt dat de teamleden bijvoorbeeld een dialoog voeren. Gaandeweg kan het team die rol zelf vervullen. Wel vraagt de ontwikkelruimte om continu onderhoud.

We beschrijven een paar hulpmiddelen die bijdragen aan het creëren van ontwikkelruimte (bij 'Verder lezen' vind je de bijbehorende weblinks):

• Scrum-bord

Een scrumbord (bijvoorbeeld dat van Stichting Leerkracht dat veel docenten in de klas gebruiken) helpt bij het stellen van doelen en de vertaling daarvan naar acties, dus bij toekomst creëren en organiseren. Het is de kunst daar als team reflectie en dialoog aan toe te voegen, om samen daadwerkelijk door te pakken en een ontwikkeling te verduurzamen. Anders blijft het team gewoon meer van hetzelfde doen.

• Ontwikkelruimtetest

Met een gratis app kunnen teams hun ontwikkelruimte in kaart brengen en samen bespreken. Het is een hulpmiddel om de samenwerking te evalueren. De app geeft bij elk van de vier activiteiten tips hoe het team die activiteit kan verbeteren.

- *Activiteitenkaarten*

De vier activiteiten zijn uitgewerkt op vier activiteitenkaarten. Verdeel deze kaarten op basis van persoonlijke kwaliteiten over de teamleden. Elk teamlid krijgt dan de verantwoordelijkheid dat 'zijn' activiteit voldoende en op het juiste moment aan bod komt. Teams die hiermee werken, brengen als vanzelf de vier activiteiten met elkaar in balans en spreiden ook automatisch het leiderschap. Elk teamlid krijgt immers de verantwoordelijkheid voor een deel van het proces.

1.4 KRACHT VAN EEN TEAM

Terug naar onze kernvraag: hoe richt je een team in, zodat de leden ruimte hebben om samen goed onderwijs te ontwikkelen? We hebben in dit hoofdstuk gepleit voor een meerdimensionale benadering, waarin teamleden de juiste balans vinden tussen gefocust snel werken aan een resultaat en tegelijkertijd vertragen en samen verschillende perspectieven (onder)zoeken.

De kracht van een team is niet dat alle teamleden ongeveer hetzelfde zijn en doen, maar elkaar juist aanvullen en versterken. Met ontwikkelruimte creëert het team ruimte voor die onderlinge verschillen en kan het die benutten. Als leraren in teams elkaars talenten en manieren van lesgeven en begeleiden kennen, en van daaruit samen onderwijs ontwikkelen en uitvoeren, dan halen ze het beste uit hun samenwerking.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Alexander, C. (2002). The Phenomenon of Life: An Essay on the Art of Building and the Nature of the Universe, vol. 1 of Nature of Order. *Center for Environmental Structure*, Berkeley, CA.
-  Carvalho, L., & Goodyear, P. (2018). Design, learning networks and service innovation. *Design Studies*, 55, 27-53.
<https://stichting-leerkracht.nl/>
- Coenders, M. J. J. (2008). *Leerarchitectuur [Learning architecture]* (Proefschrift). Delft: Eburon Uitgeverij B.V.
-  Curşeu, P. L., Jansen, R. J. G., & Chappin, M. M. H. (2013). *Decision Rules and Group Rationality: Cognitive Gain or Standstill?* (Publication no. 10.1371/journal.pone.0056454). Retrieved 28 July 2014
<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0056454>
- Derksen, K. (2016). *Creating developmental space for better team results. Four exploratory studies* (Proefschrift). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Derksen, K., De Caluwé, L., & Simons, R. J. (2011). Developmental space for groups working on innovation. *Human Resource Development International*, 14(3), 253-271.
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization. Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Lau, D. C., & Murnighan, J. K. (2005). Interactions within groups and subgroups: The effects of demographic faultlines. *Academy of Management Journal*, 48(4), 645-659.
- Lewis, M. W., & Smith, W. K. (2014). Paradox as a Metatheoretical Perspective: Sharpening the Focus and Widening the Scope. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 50(2), 127-149.
- Mesmer-Magnus, J. R., & DeChurch, L. A. (2009). Information sharing and team performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 535-546.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Rietzschel, E. F., Nijstad, B. A., & Stroebe, W. (2006). Productivity is not enough: A comparison of interactive and nominal brainstorming groups on idea generation and selection. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 244-251.

Roth, B. (2015). *The achievement habit: Stop wishing, start doing, and take command of your life*. Harper-Business.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Van der Hilst, B. (2018). *Blauwdruk voor de emergente school*. Utrecht: Het leren organiseren.

Vangen, S., & Huxham, C. (2003). Enacting leadership for collaborative advantage: Dilemmas of ideology and pragmatism in the activities of partnership managers. *British Journal of Management*, 14, S61-S76.

West, M. (2012). *Effective teamwork. Practical lessons from organizational research*. Chichester: British Psychological Society and John Wiley & Sons, Ltd.

Verder lezen

 Stichting Leerkracht heeft diverse hulpmiddelen die bijdragen aan het creëren van ontwikkelruimte. Zo helpt een scrumbord bij het stellen van doelen en die vertalen naar acties.

<https://stichting-leerkracht.nl/aanpak/>

 Lees op de website Teamontwikkelruimte meer over het vormgeven van die ruimte en gebruik de gratis webapp om met je team te evalueren en verbeteren.

www.teamontwikkelruimte.nl

 De website van Karin Derksen bevat blogs over teamwerk en gratis hulpmiddelen, zoals de activiteitenkaarten voor teamontwikkelruimte.

www.karinderksen.nl

 Op de website Spelen met ruimte zijn diverse artikelen te vinden over het maken en benutten van ruimte.

www.spelenmetruimte.nl

2



TEAMLEREN STIMULEREN

Piety Runhaar

2.1 INLEIDING

Goed onderwijs vraagt om teamwerk. Alleen met teambrede visies en aanpakken (Onderwijsraad, 2016) kunnen scholen de uitdagingen waar het onderwijs in Nederland voor staat het hoofd bieden. Denk bijvoorbeeld aan de veranderende leerlingpopulatie door passend onderwijs, veeleisende ouders of de toenemende druk om opbrengstgericht te werken. Bovendien wordt onderwijs in toenemende mate multidisciplinair en dat vraagt om samenwerking (zie bijvoorbeeld Biemans et al., 2008). Dit is vooral in het mbo duidelijk, waar curricula zijn ingericht naar beroepsgerichte competenties in plaats van naar reguliere schoolvakken. Ten slotte is teamwerk nodig vanwege de groeiende (ervaren) werkdruk. Wanneer teamleden kennis delen en elkaar ondersteunen, kan dat de werkdruk verlichten (Onderwijsraad, 2017).

Om als team effectief te zijn, is *teamleren* nodig (Van Woerkom & Croon, 2009). Hierbij leren leraren van en met elkaar, bijvoorbeeld door kennis en ideeën te delen, elkaar feedback te geven, te komen tot gezamenlijke opvattingen over vraagstukken en mogelijke oplossingen daarvoor (ook wel co-constructie genoemd) en door inhoudelijke discussies met elkaar aan te gaan en daarbij elkaars suggesties af te wegen ('constructief conflict', zie bijvoorbeeld Bouwmans, Runhaar, Wesselink & Mulder, 2017a; Decuyper, Dochy, & Van de Bossche, 2010). Voorbeelden zijn het uitwisselen van didactische werkvormen, bij elkaar meekijken in de les om te onderzoeken welke aanpakken bij welke klassen of leerlingen het meest effectief blijken, lesinhouden op elkaar afstemmen of samen multidisciplinaire opdrachten ontwerpen. Leraren zijn van oudsher gewend om vrij autonoom te werken en louter aangesproken te worden op het

reilen en zeilen in hun eigen lessen. Teamwerk en teamleren komen daardoor niet automatisch van de grond (zie bijvoorbeeld Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Dit hoofdstuk gaat over hoe je teamleren van leraren kunt stimuleren en bevat handvatten voor teamgericht personeelsbeleid (HRM).

2.2 WAT BEVORDERT TEAMLEREN?

Hoewel teamleren een opkomend onderzoeksthema is - vooral binnen de organisatiepsychologie en personeelsbeleid (Wesselink, 2018) - zijn studies naar dit fenomeen binnen de onderwijssector nog relatief schaars (Kunst, 2019). Hierna vat ik samen welke stimulerende factoren op het niveau van de individuele leraar, het team en de organisatie uit het beschikbare onderzoek naar voren komen.

Wat vraagt teamleren van leraren?

Teamleren vraagt in de eerste plaats dat leraren nieuwsgierig zijn naar de kennis en ideeën van collega's. Anders gezegd: ze moeten *gemotiveerd* zijn voor teamleren. Naarmate leraren er meer op gericht zijn om hun competenties te ontwikkelen en om succesvol te zijn, zijn ze ook meer bereid om feedback uit te wisselen met collega's (Kunst et al., 2018). En leraren die meer gericht zijn op het team (die bijvoorbeeld nadenken over hoe het team zaken beter kan aanpakken) blijken meer geneigd tot kennisdelen, co-constructie en constructief conflict (Bouwmans et al., 2017a).

Naast willen is ook *durven* belangrijk. Teamleren vraagt namelijk dat leraren zich kwetsbaar durven op te stellen. Bij het delen van een bepaalde lesmethode bestaat bijvoorbeeld het risico op negatieve feedback van je collega(s). Hoe meer leraren geloven in eigen kunnen ('*self-efficacy*'), hoe meer ze dur-

ven delen (Runhaar & Sanders, 2016) en hoe meer feedback ze geven (Runhaar, Sanders, & Yang, 2010). Tot slot is teamleren ook een kwestie van *kunnen*. Niet iedere leraar is van nature goed in zelfreflectie of feedback geven. Het zijn wel vaardigheden die ze, bijvoorbeeld door workshops, kunnen ontwikkelen (Van Woerkom & Meyers, 2015).

Wat is er op teamniveau nodig?

Onderlinge afhankelijkheid van leraren is een kenmerk van echte teams (zie ook kader hieronder). Elkaar nodig hebben in het werk stimuleert de interactie (zie bijvoorbeeld Runhaar et al., 2013). Als je de teameffectiviteit wilt vergroten, is het daarom goed om te kijken of de teamleden elkaar daadwerkelijk nodig hebben en of er dus een gezamenlijk belang is om over dezelfde kennis te beschikken en kennis te delen. Zo niet, dan moet je daar als schoolleiding eerst aan werken, bijvoorbeeld door hen een klus te

geven die samenwerking vereist of door hen duidelijker aan te spreken op gezamenlijke resultaten.

Diversiteit binnen teams kan ook een stimulerende rol spelen. Zo bleken lerarenteams waarvan de teamleden verschilden in sekse en opleidingsniveau, vaker hun interesses of passie in het werk te delen en meer gericht te zijn op uitwisseling en leren van elkaar om hun werk te verbeteren (Brouwer et al., 2012). Ander onderzoek wijst uit dat functionele diversiteit een bevorderende factor is: teams met verschillende soorten professionals (zoals psychologen of orthopedagogen) en rollen (zoals intern begeleider of coördinator) wisselen meer informatie uit en leren meer van elkaar (Somech & Drach-Zahavy, 2007).

Ook het door teamleden ervaren groepsgevoel (teamcohesie, teamidentificatie of teamcommitment, zie Kunst, 2019) speelt een rol. Al kan te veel groepsgevoel averechts werken: het vergroot bijvoorbeeld de kans op *groupthink* (de neiging tot

Is elke groep een team?

Kunnen alle medewerkers van een basisschool beschouwd worden als één team? En vormen alle leraren van de onderbouw van een havo/vwo-school of alle medewerkers van de afdeling Motorvoertuigentechniek van een ROC automatisch een team? Als we de definitie van Cohen en Bailey (1997) volgen, niet. Zij spreken van een '*real team*' als mensen van elkaar afhankelijk zijn bij de uitvoering van hun taken, gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor uitkomsten, ze zichzelf zien als een eenheid binnen een groter geheel en zo ook door anderen worden gezien. Niet elke groep

medewerkers die onder de personele verantwoordelijkheid van een teamleider of andere leidinggevende valt, vormt dus een echt team. Wel een echt team zijn bijvoorbeeld de leraren van groepen 1 en 2 die werkwijzen op elkaar moeten afstemmen en samen, inderdaad, als team, verantwoordelijk zijn voor een goede doorstroom naar de vervolgroepen. Of de leraren van een opleiding voor carrosseriebouwer die samen verantwoordelijk zijn voor de opzet en uitvoering ervan en onafhankelijk van andere opleidingsteams opereren. In dit hoofdstuk gaat het over deze echte teams.

eensgezindheid voor alles) en vermindert daarmee de kritische reflectie (Kunst, 2019). Tot slot blijken de frequentie en de kwaliteit van teambijeenkomsten factoren van belang. Als leraren vaker met elkaar overleggen, ontstaat er vanzelf meer kans op teamleren. Bovendien verhoogt face-to-facecontact de onderlinge betrokkenheid en stimuleert het kritische gesprekken over het werk (Somech et al., 2007). Daartoe moeten de bijeenkomsten wel een duidelijk doel hebben en goed gestructureerd zijn (zie Kunst, 2019).

Welke schoolfactoren zijn belangrijk?

Leiderschap komt in veel studies als belangrijke stimulerende factor naar voren. Bouwmans en collega’s (2017a) zagen bijvoorbeeld dat leiders met een inspirerende visie (transformationeel leiderschap) teamleren bevordert. Deze leiders hebben ook oog voor de individuele behoeften van leraren, faciliteren hun ontwikkeling en dagen hen intellectueel uit (empowerment). Hoe meer leraren deze empowerment ervaren, hoe meer ze meedenken met het teambeleid en hoe meer ze een onderlinge afhankelijkheid en betrokkenheid ervaren; dit zijn belangrijke voorwaarden voor teamleren (Bouwmans et al., 2017a). Ook ‘instructional leadership’, een leiderschapsstijl gericht op het behalen van leerdoelen in de klas en hoge onderwijskwaliteit, blijkt bij te dragen aan meer teamleren (Vanblaere & Devos, 2016). Blijkbaar zijn beide vormen van leiderschap - *faciliterend én controlerend* - nodig om leraren te stimuleren om van en met elkaar te leren.

In de literatuur is de laatste tijd veel aandacht voor ‘teamgericht HRM’. Dit relatief nieuwe concept verwijst naar alle beleid en praktijken voor betere teamprestaties door de capaciteiten, motivatie en mogelijkheden van teamleden voor samenwerken

te vergroten (Bouwmans et al., 2017b). Denk bijvoorbeeld aan het werven van nieuwe medewerkers op basis van wat zij toevoegen aan de al aanwezige expertise en competenties binnen het team of aan teamprofessionalisering en teambeloning. Bouwmans en collega’s (2017b) vonden een direct verband tussen meer teamgericht HRM en betrokkenheid van leraren bij hun team en meer teamleren. Ondanks deze potentie lijkt teamgericht HRM nog weinig voor te komen in het onderwijs, zeker niet schoolbreed (zie bijvoorbeeld Tammer, 2018). Het is aan teamleiders om hier vorm aan te geven, maar die zijn daar niet altijd op toegerust (Runhaar & Van Woerkom, 2018). Tabel 1 vat alle factoren samen; het is geen uitputtende opsomming, maar biedt toch de nodige handvatten voor teamgericht HRM in scholen.

Tabel 1. Factoren die teamleren bevorderen, uitgesplitst naar niveau

Teamleren	
Wat vraagt het van leraren ?	• Willen • Durven • Kunnen
Wat is op team -niveau nodig?	• Onderlinge afhankelijkheid • Voldoende diversiteit • Groepsgevoel • Regelmatige en goede team-bijeenkomsten
Welke school -factoren dragen eraan bij?	• Faciliterend & controlerend leiderschap • Teamgericht HRM

2.3 OP WEG NAAR TEAMGERICHT HRM

Voor HRM wordt vaak gebruikgemaakt van de ‘AMO *Theory of Performance*’ (Appelbaum et al., 2001): het

functioneren (performance) van medewerkers komt voort uit hun capaciteiten (*Ability*) en motivatie (*Motivation*) en van de mogelijkheden (*Opportunities*) die ze krijgen om optimaal te functioneren (zie ook hoofdstuk 8). Bij teamgericht HR-beleid (zie ook Bouwmans et al. 2017b; 2018; Runhaar & Van Woerkom, 2018) draait het om de volgende praktijken:

- Bij de samenstelling van teams door *werving & selectie* zorgen dat teamleden elkaar qua capaciteiten aanvullen (A).
- Het *professionaliseringsaanbod* richten op wat teams nodig hebben om beter te kunnen samenwerken en om goede teamresultaten te behalen (A).
- Teams waarderen voor het behaalde *teamresultaat* en medewerkers voor hun *individuele bijdrage* daaraan (M).
- Teams voldoende mogelijkheden bieden om samen te werken en te werken aan verbetering (*samenwerking faciliteren*) en om nieuwe kennis op te doen door contacten met mensen buiten het team (*externe oriëntatie*) (O).

Tabel 2 geeft per HR-praktijk concrete tips, geput uit verschillende onderzoeken naar teamgericht HRM binnen scholen (Tammer, 2018; Schoof, 2018; Bouwmans et al., 2017b; Runhaar & Van Woerkom, 2018).

Teamleiders als schakel

De good practices uit Tabel 2 hebben hun effectiviteit in specifieke contexten bewezen. Om deze te vertalen naar andere contexten is vaak creativiteit en

doorzettingsvermogen nodig. Het organiseren van teamprofessionalisering bijvoorbeeld roept onmiddellijk de vraag op hoe je lesuitval kunt voorkomen of hoe je parttimers op dezelfde dag bij elkaar krijgt. Dit hoeft niet te betekenen dat teamprofessionalisering onmogelijk is. Vaak valt in nauw overleg met teamleden en samen met andere teams het nodige te bereiken (Runhaar & Van Woerkom, 2018).

Verantwoordelijkheid

De vraag is wie nu precies verantwoordelijk is voor teamgericht HRM. De vakliteratuur onderscheidt vaak HR-beleid en -procedures op organisatie-/schoolniveau (*intended* HRM), de wijze waarop teamleiders dit uitvoeren (*actual* HRM) en de wijze waarop medewerkers dit ervaren (*perceived* HRM) (zie bijvoorbeeld Nishii & Wrigh, 2008).

Op schoolniveau adviseren HR-functionarissen in schoolbesturen vaak de directie over schoolbrede procedures voor bijvoorbeeld werving en selectie, vormgeving van de gesprekkencycli of beoordelings- en beloningsprocedures. Een schoolleider, afdelingsleider of opleidingsdirecteur brengt dit beleid vervolgens in praktijk: hij is immers veelal degene die nieuwe medewerkers aanneemt en functionerings- en beoordelingsgesprekken voert. Deze teamleider vormt zo een belangrijke schakel tussen *intended* en *perceived* HRM en bepaalt in belangrijke mate of het HR-beleid de beoogde doelen bereikt (zie ook hoofdstuk 8).

Toerusting voor taak

Er blijkt op schoolniveau nog nauwelijks sprake van teamgericht HR-beleid en -procedures en het is dus veelal aan teamleiders om hier vorm aan te geven. Maar zij voelen zich niet altijd goed toegerust voor hun 'HR-rol' (zie bijvoorbeeld Runhaar & Van Woerkom, 2018).

Tabel 2. Tips voor teamgericht HRM in scholen

Praktijken om capaciteiten te versterken	
<i>Werving & Selectie</i> • Maak van het gehele proces van werving en selectie een teemaangelegenheid: betrek teamleden bij het opstellen van vacatures, het selecteren van kandidaten, het voeren van sollicitatiegesprekken en de uiteindelijke selectie. • Zorg voor voldoende <i>diversiteit</i> (zoals sekse en opleidingsniveau) en houd bij de teamsamenstelling rekening met de verschillende persoonlijkheden van teamleden (diversiteit in teamrollen). • Laat potentiële kandidaten een gastles geven, zodat het oordeel van overige teamleden en leerlingen/studenten ook meegenomen wordt. • Selecteer mensen die open staan voor samenwerking en voor collegiaal leren, zoals onderling lesbezoek en feedback geven (<i>willen</i>).	<i>Teamprofessionalisering</i> • Ga na wat de sterke punten van teams zijn en voer teamplannen in om ontwikkelingspunten te formuleren. • Zorg ervoor dat alle teamleden weten welke mogelijkheden tot professionalisering er zijn, binnen en buiten de organisatie. • Bevorder formeel en informeel leren (zoals cursussen, opleidingen, feedback geven, onderling lesbezoek): organiseer bijvoorbeeld workshops waarin teamleden de eigen en elkaars sterke punten leren identificeren. Het enkel benadrukken van ontwikkelpunten werkt demotiverend en kan het zelfvertrouwen verlagen (<i>willen en durven</i>). • Laat teamleden teamprofessionalisering verzorgen over thema's die aansluiten bij hun sterke punten.
Praktijken om de motivatie te versterken	
<i>Waardering van individueel aandeel in teamwerk</i> • Geef waardering niet alleen informeel vorm (bijvoorbeeld met een bloemetje of compliment), maar erken ieders bijdrage aan het teamresultaat ook formeel (binnen de gesprekkencyclus of door een extra periodiek toe te kennen). • Heb oog voor ieders talent en houd hier in de verdeling van taken en ruimte voor professionalisering rekening mee. • Stimuleer dat teamleden elkaar kunnen vervangen, zodat er daadwerkelijk ruimte is om iets extra's te doen.	<i>Waardering van teamresultaat</i> • Zorg voor een <i>feedback</i>systeem waarmee schoolbreed een beeld ontstaat van teamuitkomsten (zoals leerlingprestaties, tevredenheid van medewerkers); koppel deze terug aan teams en zorg dat teams zich met elkaar kunnen vergelijken. • Voorkom dat er een afrekencultuur ontstaat die vooral concurrentie tussen teams bevordert en die het leren van elkaar in de weg staat. • (H)erken successen van individuen (zoals vernieuwingsinitiatieven) en van teams (zoals terugdringen van uitval). Dat kan informeel via het uitdelen van complimenten of het tijdens een vergadering stilstaan bij een succes. Het kan ook meer formeel, onder meer door successen te delen via het personeelsblad of intranet, of het uitschrijven van een jaarlijkse verkiezing of een bonus. • Zet het beschikbare professionaliseringsbudget zo in dat teamtraining mogelijk is wanneer dat gewenst is.
Praktijken die mogelijkheden tot leren geven	
<i>Externe oriëntatie</i> • Organiseer met regelmaat werkbezoek aan andere teams, binnen of buiten de school; dit stimuleert reflectie op de eigen praktijk. • Stimuleer dat teamleden participeren in landelijke overleggroepen (zoals klankbordgroepen, adviesraden of werkveldcommissies) en zorg dat ze opgedane kennis delen met het team	<i>Samenwerking faciliteren</i> • Zorg voor voldoende ontmoetingsruimtes voor leraren (die niet toegankelijk zijn voor leerlingen of studenten). • Rooster systematisch korte overlegmomenten in om acute zaken te kunnen bespreken. • Rooster jaarlijks enkele langere momenten in voor teambrede reflectie. • Leer teams om taken en rollen te verdelen of laat dit, afhankelijk van de 'taakvolwassenheid', geheel aan hen over.

kom, 2018; Tammer, 2018). Het verdient dus aanbeveling om op schoolniveau na te denken over geschikte professionalisering voor teamleiders, hetzij formeel (zoals een cursus HRM of een training over teambuilding), hetzij informeel.

Teamleiders kunnen bijvoorbeeld samen een *community of practice* vormen: ongetwijfeld krijgen ze te maken met dezelfde vraagstukken en dilemma's en kunnen ze tips en adviezen uitwisselen. Bovendien kunnen ze gebruikmaken van elkaars sterke kanten: terwijl één teamleider heel goed is in het voeren van coachinggesprekken, blinkt een ander weer uit in organisatietalent. Dit resulteert bovendien in een mooi droste-effect, namelijk dat teamleiders zelf bezig zijn met datgene wat zij binnen hun teams willen stimuleren: teamleren.

Tot slot kan een school ervoor kiezen om teamcoaches te installeren: HR-adviseurs, leraren of teamleiders die enkele uren per week worden vrij geroosterd om teamleiders te ondersteunen bij teamontwikkeling. Soms kan een team of teamleider vastlopen en is er een onafhankelijk iemand van buiten nodig om de ontwikkeling weer op gang te brengen. Het voordeel van interne coaches is dat deze de cultuur en dagelijkse gang van zaken vaak goed kennen, wat de communicatie kan versoepelen.

Een team dat op rolletjes loopt en waarvan de leden elkaar vertrouwen en steunen, draagt bij aan goed onderwijs. Bovendien zorgt het ervoor dat leraren blijvend groeien in hun vak en daar voldoening uit blijven halen. Dat onderstreept het belang van teamgericht HRM.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 267-286.
- Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017a). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80.
- Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017b). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-23.
- Decuyper, S., F. Dochy, F., & Van de Bossche, P. (2010). Grasping the Dynamic Complexity of Team Learning: An Integrative Model for Effective Team Learning in Organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133.
- Kunst, E. M., Van Woerkom, M., & Poell, R. F. (2018). Teachers' goal orientation profiles and participation in professional development activities. *Vocations and Learning*, 11(1), 91-111.
- Kunst, E. M. (2019). *Teacher professional learning in senior secondary vocational education: The role of goal orientation, managerial coaching behavior, and team learning* (Proefschrift). Tilburg University.
-  Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/09/27/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs>
-  Onderwijsraad (2017). *Doordacht digitaal*. Den Haag: Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/05/09/doordacht-digitaal>
- Runhaar, P., ten Brinke, D., Kuijpers, M., Wesselink, R., & Mulder, M. (2014). Exploring the links between interdependence, team learning and a shared understanding among team members: The case of teachers facing an educational innovation. *Human Resource Development International*, 17(1), 67-87.
-  Runhaar, P., & Van Woerkom, M. (2018). *Teamleiders aan het roer van teamontwikkeling. Op weg naar teamgericht HRM in het mbo*. Wageningen University / Tilburg University.
<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/05/teamleiders-aan-het-roer-van-teamontwikkeling.pdf>
- Schoof, M. (2018). *Zo Werken Wij Hier! Een Kwalitatief Onderzoek naar Teamcultuur en Handelingsruimte van Teamleiders* (Masterthese). Heerlen: Open Universiteit.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305-320.

Tammer, J. (2018). *Leidinggeven aan samenwerken. Een Kwalitatief Onderzoek naar de Relatie tussen de Leiderschapsstijl van de Teamleider en diens Uitvoering van het Teamgericht HRM-beleid* (Masterthese). Heerlen: Open Universiteit.

Van Woerkom, M., & Croon, M. A. (2009). The Relationships Between Team Learning Activities and Team Performance. *Personnel Review*, 38(5), 560-577.

Van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2015). My Strengths Count! Effects of a Strengths- Based Psychological Climate on Positive Affect and Job Performance. *Human Resource Management*, 54(1), 81-103.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.

Wesselink, R. (2018). Antecedents of Team Learning Distilled from Both Qualitative and Quantitative Research. *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*, 1-23.

Verder lezen

 In dit artikel reiken de auteurs tien bouwstenen aan voor het effectief leren van teams.

Decuyper, S., Dochy, F., & Den Bossche, V. (z.d.). *Teamleren: De sleutel voor effectief teamwerk*.

https://www.blits-teamleren.be/sites/default/files/teamleren_de_sleutel_voor_effectief_teamwerk.pdf

 Hoe kan teamleren worden aangepakt? Dit artikel beschrijft de noodzaak en opbrengsten van en de randvoorwaarden voor effectief lerende teams.

Van Tilburg, E. (2017). Betere lessen maak je samen! Effectief teamleren. *PO Management*, 38-42.

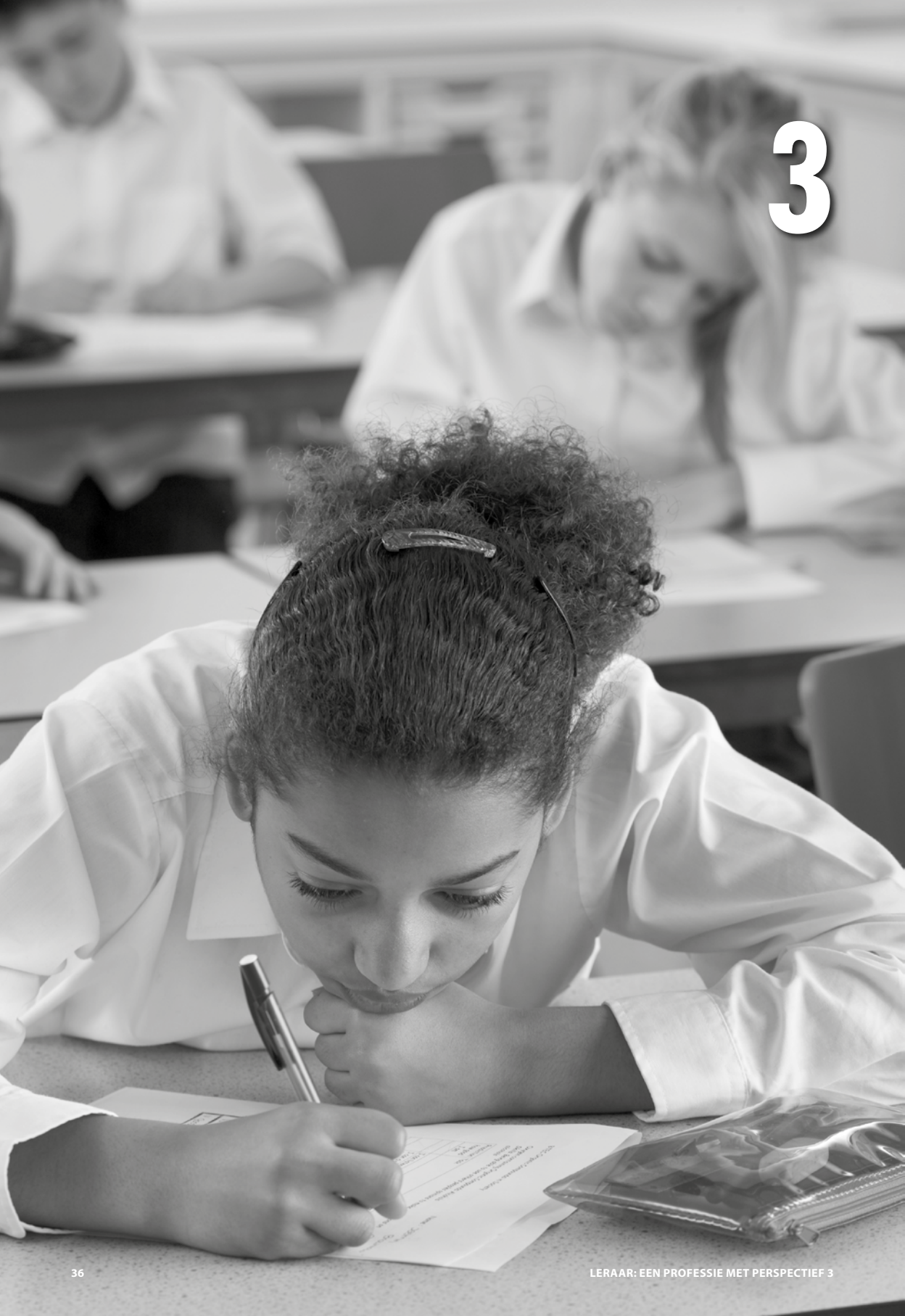
<https://www.pomanagement.nl/download/325/>

 Deze publicatie reikt (praktijk)kennis en instrumenten aan over het werken en leren in teams in het onderwijs.

Kommers, H., & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moorcentrum, Open Universiteit.

<https://www.st-groep.nl/data/file/f7c641da-eac4-454b-901f-ed1b669569f9.pdf>

3



DE SCHOOL ALS PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP

Wilfried Admiraal, Loes de Jong, Wouter Schenke en Henk Sligte

3.1 INLEIDING

Veel scholen in Nederland werken aan een cultuur van professionele samenwerking. Het oude beeld van leraren die lesgeven achter gesloten deuren, leren lesgeven door trial-and-error en individueel worden aangesproken op de kwaliteit van hun onderwijs, ontwikkelt zich naar het beeld van een schoolcultuur waarin leraren een gedeelde verantwoordelijkheid hebben voor de onderwijskwaliteit en scholen die daartoe doelgericht samenwerkingsvormen inzetten (Admiraal et al., 2016). Het draait daarbij niet alleen om het samenwerken, maar ook om samen leren, door kennis en ervaringen uit te wisselen, bij elkaar in de les te kijken en elkaar feedback te geven. Zo krijgen leraren ruimte om zich

verder te professionaliseren en hun vak te verdiepen of te verbreden (zie deel II van dit drieluik). Dit komt niet alleen de onderwijskwaliteit en de professionele ontwikkeling van leraren ten goede, maar kan ook de schoolontwikkeling bevorderen (Schaap, Leefderink, & Meijer, 2018).

Hoe kun je zo'n cultuur van professionele samenwerking in school bewerkstelligen? In dit hoofdstuk werken we dat uit met het concept 'School als professionele leergemeenschap' (PLG). We belichten eerst de twee stromingen in de literatuur die dit concept hebben gevoed - de school als lerende organisatie (Stoll & Kools, 2017) en PLG's in school (Sleegers, Den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013) - en beschrijven vervolgens hoe scholen zich met succes tot een PLG kunnen ontwikkelen.

Kenniskring over onderwijsontwikkeling

Zes leraren van een van de door ons onderzochte scholen namen deel aan een kenniskring met een lector uit de regio. Hierin wisselden ze kennis uit met collega's van andere scholen. De kenniskringleden wilden op een onderzoekende manier de onderwijsontwikkeling in de eigen school versterken. Ze vroegen collega's op hun school naar geschikte onderwerpen om te gaan onderzoeken en koppelden dat daarna terug aan de schoolleiding. Het betrof actuele onderwerpen zoals motivatie van leerlingen, taalvaardigheid en bewegingsonderwijs met iPads. De kenniskringleden werden een schakel tussen teamleiders en leraren. Zo kregen ze een sturende en stimulerende rol in

nieuwe ontwikkelgroepen, bestaande uit circa tien tot twaalf leraren. Deze verdiepten zich in de genoemde onderwerpen. Tijdens een studiedag presenteerde iedere groep zijn bevindingen. Waar vroeger een externe spreker de studiedag opende, waren het nu de leraren die kennis uitdroegen. Ze vonden het stimulerend om van elkaar te leren. Een leraar wiskunde vertelde: 'Ik heb leuke dingen gezien van collega's. Mijn collega wiskunde vertelde bijvoorbeeld over bepaalde opdrachten en dat als leerlingen die goed maken, dat hen extra punten oplevert. Ik heb dit idee omgebouwd tot een groepsles voor mijn eigen klas. Dat beviel uitstekend en ga ik weer doen.'

3.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Professionele leergemeenschappen van leraren

Net als het beroep van leraar heeft ook het samenwerken en samen leren van leraren in scholen zich ontwikkeld. De eerste verschijningsvormen van PLG's waren informele groepen van leraren die elkaar opzochten om ideeën en ervaringen uit te wisselen, samen aan materiaal te werken of zaken te bespreken. Leraren initieerden deze groepen zelf en deze bestonden zo lang de leden behoefte aan kennisdeling en samenwerking hadden. Ook verschilden deze PLG's vaak in intensiteit van samenwerking, de mate van wederzijdse afhankelijkheid en de mate van autonomie van de individuele leraren. Little (1990) onderscheidde bijvoorbeeld drie soorten PLG's:

1. *Sharing practices*

Leraren wisselen ervaringen uit om elkaar te informeren en te steunen.

2. *Aid and assistance*

Leraren helpen elkaar om hun eigen onderwijs te verbeteren, zoals bij elkaar in de les kijken en feedback geven.

3. *Joint work*

Leraren werken samen aan het maken, analyseren en evalueren van onderwijs.

Deze informele PLG's, ook wel *teacher communities* genoemd, bieden een uitstekende omgeving voor de professionele ontwikkeling van leraren en voor een cultuur van samen werken en leren (Wenger, McDermott, & Snyder, 2000). Ze blijken niet alleen positieve effecten te hebben op de onderwijskwa-

liteit van individuele leraren (Darling-Hammond & Bransford, 2005), maar ook op hun professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van een schoolcultuur van leren en ontwikkelen (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001): leraren onderzoeken gezamenlijk hun onderwijspraktijk, bestuderen nieuwe opvattingen over leren en doceren en ondersteunen elkaar in hun professionele ontwikkeling. Bovendien kan samenwerking binnen een PLG een manier zijn om een gedeelde visie op leren en doceren in school te ontwikkelen.

Deze positieve bevindingen uit onderzoek hebben geleid tot initiatieven om PLG's van leraren in school meer structureel vorm te geven. Dat is vooral succesvol als er in school al een informele cultuur van professionele samenwerking aanwezig is. Deze meer structureel ingerichte PLG's in school worden gekenmerkt door leraren die 1) samenwerken en ervaringen uitwisselen, 2) om zo het onderwijs en leerproces van leerlingen te verbeteren en 3) deze gezamenlijke inspanningen baseren op het systematisch analyseren van gegevens, zoals leerlingresultaten, observaties van lespraktijken of eigen reflecties (Giles & Hargreaves, 2006).

In een meta-analyse van de gegevens van 1355 vscholen uit vijf studies specificeren Lomos, Hofman en Bosker (2011, p. 122) deze algemene kenmerken en benoemen ze als kenmerkend voor PLG's dat leraren:

- een professionele dialoog voeren over onderwijs
- gezamenlijk reflecteren op onderwijs
- elkaar feedback geven op hun lespraktijken
- met elkaar samenwerken aan onderwijs
- het met elkaar eens zijn over de missie van school en onderwijs in het algemeen
- gericht zijn op het verbeteren van het leerproces en de leeruitkomsten van leerlingen

Het blijkt dat de inzet van PLG's in school kleine positieve effecten heeft op leerlingprestaties.

School als lerende organisatie

Hiervoor ging het om PLG's in de vorm van groepen leraren die voor een specifiek doel zijn gevormd (zoals curriculumhervorming, herijking onderwijsmateriaal, peer review). Maar bestaande structuren in school, zoals secties, teams en afdelingen, kunnen ook functioneren als PLG en dat geldt ook voor de school als geheel. In het laatste geval kun je spreken van de school als lerende organisatie (Senge, 1990). Stoll en Kools (2017) onderscheiden zeven kenmerken van een school als lerende organisatie:

1. Ontwikkelen en delen van een gezamenlijke visie over onderwijs en leren van leerlingen
2. Creëren en faciliteren van ontwikkelmogelijkheden voor het onderwijzend personeel
3. Stimuleren van leren in teams en samenwerken door leraren
4. Creëren van cultuur van experimenteren, innoveren en exploreren
5. Bieden van mogelijkheden om kennis en ervaringen te verkrijgen en uit te wisselen
6. Stimuleren van leren van bronnen en instanties buiten school
7. Schoolleiders die het belang van leren en ontwikkelen van het onderwijzend personeel benadrukken

Tabel 1. Overzicht van interventies als School als PLG

Categorie	Soort interventies
Missie en visie van de school	• Startactiviteiten (schrijfgroep, responsgroep, informatiebijeenkomsten) • Implementatie-activiteiten (studiedagen, afdelingsoverleg) • Integratie van de missie en visie in HR-beleid (gesprekencyclus, aannamebeleid, vlootschouw)
Professionalisering van de medewerkers	• Begeleiding startende leraren (buddy's, mentoren, coaches) • Intervisiebijeenkomsten leraren • Professionaliseringsbijeenkomsten (zoals studiedagen en kenniscafés) • Kennisnetwerken, kenniskringen en onderzoeksgroepen • Extern professionaliseringsaanbod
Samenwerken binnen en buiten de school	• Intercollegiale observatie, beoordeling en feedback • Teamteaching • PLG's, werkplaatsen en docentontwerpteams
Organisatiestructuur van de school	• Anders inrichten van vaste overlegmomenten • Intercollegiale observatie en beoordeling opnemen in HR-beleid • Scheiding vakinhoudelijk overleg en overleg over de schoolorganisatie • Implementeren van een schoolacademie
Leiderschap	• Initiëren en stimuleren van interventies • Voorbeeldfunctie voor leraren • Leraren als leiders (zoals coaches van collega's of initiatiefnemers van onderwijsontwikkeling in school)

Het belang van het laatste kenmerk, de rol van schoolleiders, komt uit meer onderzoek naar voren. Zo concluderen Vanblaere en Devos (2017) op basis van hun vragenlijstonderzoek onder 248 ervaren leraren uit 62 afdelingen van 32 vo-scholen dat afdelingsleiders die samenwerking tussen leraren bevorderen, de collectieve verantwoordelijkheid van leraren voor onderwijsaangelegenheden stimuleren. De auteurs suggereren dan ook dat deze kwaliteiten van leidinggevendens bij benoemingen meer aandacht zouden moeten krijgen.

3.3 MANIEREN OM DE SCHOOL ALS PLG TE STIMULEREN

Wat kunnen scholen doen om een PLG te worden? Dat is onderzocht in een driejarig landelijk project waarbij veertien vo-scholen zijn gevolgd in hun ontwikkeling als PLG (Sligte et al., 2018). We vonden in totaal 145 activiteiten of interventies. Deze zijn te ordenen in de volgende vijf categorieën:

1. Missie van de school en visie op leren en ontwikkelen

Het ontwikkelen van een schoolvisie is een proces waarbij alle leraren betrokken zijn en dikwijls ook leerlingen, ouders en externe partners. De hele onderwijspraktijk en ook het strategisch personeelsbeleid (zie ook hoofdstuk 2 en 8) is gericht op het realiseren van deze visie.

2. Professionalisering van alle medewerkers

Dit betekent dat een school professionalisering in brede zin stimuleert door leraren tijd en middelen hiervoor te geven, door nieuwe medewerkers goed in te werken en te begeleiden en door te bevorderen dat leraren samen leren met collega's van andere scholen, opleidingen elders volgen en leren van experts van buiten.

3. Samenwerken

Dit betreft alle vormen van samenwerken in een team, collegiale consultatie en advies, gezamenlijke reflecties en de bijbehorende randvoorwaarden (zoals tijd en roostering).

4. Structuur van de organisatie

Dit betreft het creëren van een organisatie in school die innovatie, onderzoek, nieuwsgierigheid en experimenteren stimuleert.

5. Leiderschap

Dit verwijst naar de rol van de schoolleiding en teamleiders. Bijvoorbeeld het stimuleren en zelf het voorbeeld geven van een nieuwsgierige en lerende houding en van professionalisering en zorgen dat de andere typen interventies tot bloei kunnen komen.

Tabel 1 (op pagina 39) geeft per categorie een overzicht van interventies die scholen kunnen ondernemen om zich tot een PLG te ontwikkelen. We lichten ze daarna kort toe.

Missie en visie

In het schoolplan horen volgens de nieuwe richtlijnen van de inspectie de missie van de school en de visie op onderwijs een plek te hebben. Sommige scholen zijn nog bezig een visie te ontwikkelen. Geschikte activiteiten kunnen dan zijn het instellen van een schrijfgroep of een structureel overleg (studiedagen, personeelsvergaderingen) om de eerste ideeën voor te leggen. Andere scholen hebben wel een schoolvisie, maar daar is deze nog niet doorleefd of terug te zien in bestaande schoolstructuren. Dan kan het delen van de visie tijdens studiedagen en afdelingsoverleggen een goede activiteit zijn. En

een school kan de visie opnemen in bijvoorbeeld de HR-gesprekkencyclus, zodat tijdens functionerings-gesprekken structureel aandacht is voor acties om de schoolvisie vorm te geven en voor professionaliseringsbehoeften.

Bij scholen die al ver zijn met de ontwikkeling en implementatie van hun schoolvisie, zijn dergelijke HR-activiteiten gebruikelijker. De schoolvisie leeft dan ook in het aannamebeleid van de school en in gesprekken tussen leraren. Een schoolvisie ontwikkelen is een langzaam proces, maar lijkt, indien breed en intensief ingezet, op termijn wel te zorgen voor een stimulerende en lerende schoolcultuur.

Professionalisering

De school kan zelf professionaliseringsactiviteiten organiseren of daarvoor externe partijen inschakelen. Intern kan het vooral om vormen van werkplekieren gaan, waarbij leraren van elkaar leren en

elkaar begeleiden in hun werk (zie ook hoofdstuk 8 in deel 2, 'Verbreding en verdieping in het beroep'). Voorbeelden zijn intervisie van leraren die ervaringen en kennis delen en de begeleiding van startende leraren die tijdens hun inductieperiode (dikwijls twee jaar) begeleiding krijgen van een ervaren buddy, mentor of coach (zie ook hoofdstuk 9 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld'). Zonder facilitering lijkt intervisie moeilijk op gang te komen; de een-op-een begeleiding van startende leraren is op veel scholen wel sterk ingevoerd. Een derde voorbeeld zijn formeel georganiseerde bijeenkomsten, zoals professionaliseringsmiddagen en kenniscafés waar leraren vooral kennis en ervaringen delen.

De extern georganiseerde activiteiten betreffen onder meer kennisnetwerken, kenniskringen of leerstoelgroepen en extern professionaliseringsaanbod. De kennisnetwerken komen in vrijwel alle door ons onderzochte veertien scholen voor, maar verschil-

In de ringen

Op een van de veertien onderzochte scholen zijn thematische werkplaatsen ingevoerd. Leraren buigen zich gedurende een schooljaar over een eigen leervraag rond een bepaald thema. Op initiatief van de sectieleider gymnastiek (LO) ging er ook een werkplaats van start over didactiek van het spel. Een van de LO-leraren vertelt hierover: 'We zijn eerst nagegaan wat we precies wilden doen. We kwamen erachter dat ieder van ons vaak twee of drie groepen naast elkaar lesgeven in de gymzaal, waarvan eentje echt je hoofddoel is, dus waar je echt bij aanwezig moet zijn, en daarnaast

nevenactiviteiten in de andere groepen. Onze vraag was: hoe zorg je ervoor dat ook die nevenactiviteiten nageleefd worden? Twee mensen van de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding zijn hier vier keer op bezoek geweest. We hebben onder meer onze lessen gefilmd en die opnames samen besproken. Het leverde vooral bewustwording op. Bijvoorbeeld dat als je in de ene groep met de ringen bezig bent, de nevenactiviteit niet iets met een bal mocht zijn. We bereiden de nevenactiviteiten nu veel beter voor en daardoor loopt het nu beter.'

len in de manier waarop deze zijn georganiseerd. In veel van die scholen onderhielden vaksecties of individuele leraren relaties met andere scholen, hbo-instellingen en universiteiten, om kennis en ervaringen uit te wisselen. Enkele scholen werkten ook met kenniskringen of onderzoeksgroepen, waarin leraren samen onderzoek doen onder begeleiding van een lector of een andere senior onderzoeker. De ontwikkeling van deze kenniskringen was sterk afhankelijk van de inspanning van de onderzoeker. In sommige scholen zijn interne scholing en extern aanbod ondergebracht in een school- of huisacademie. Hoe meer professionalisering is ingebed in bijvoorbeeld een schoolacademie of schoolbeleidsplan, hoe duurzamer deze lijkt te zijn.

Samenwerken

Een eerste vorm van samenwerken die uit het onderzoek naar voren kwam, was *intercollegiale observatie, beoordeling en feedback*, waarbij leraren bij elkaar in de les kijken, samen reflecteren op de les en elkaar feedback geven. Bij *team teaching* gaat het nog een stap verder en bereiden leraren, bijvoorbeeld van dezelfde vaksectie, samen lessen voor en geven en evalueren ze deze ook samen. Deze samenwerking was vaak vormgegeven in *PLG's, werkplaatsen of leerkringen*. Hierin delen leraren bijvoorbeeld kennis en ervaringen, ontwikkelen ze samen onderwijsmateriaal of bereiden ze lessen voor en - in een enkel geval - geven en evalueren ze deze samen. Dat laatste lijkt op Lesson Study, een gestructureerde vorm van het gezamenlijk ontwikkelen, observeren en evalueren van lessen. Ook hier geldt weer: hoe beter de samenwerkingsvormen zijn ingebed in het beleid en de visie van een school, des te meer leraren daadwerkelijk lijken samen te werken.

Organisatiestructuur

Hoe kun je samenwerking dan inbedden in school? Uit het onderzoek bleek dat een eerste manier is het *anders inrichten van vaste overlegmomenten*, zoals studiedagen, personeelsvergaderingen en sectie-, team- en afdelingsoverleg. Je kunt een overlegstructuur bijvoorbeeld vervangen door een ontwikkelstructuur. Deze activiteiten lijken snel resultaat te hebben, maar lijken ook weinig duurzaam: na verloop van tijd wordt er weer zoals vanouds overlegd in plaats van ontwikkeld.

Een tweede manier is het inbedden van *intercollegiale observatie en beoordeling* in HR-beleid. Hierbij is feedback van collega's input voor de gesprekkencyclus. Dit lijkt een veelbelovende manier voor inbedding, maar kwam in de door ons onderzochte scholen door tijdgebrek slechts moeizaam tot stand.

Het bewust meer scheiden van vakinhoudelijke en schoolorganisatorische aspecten is een derde manier. Dat kan door een *matrixorganisatie met vaksecties of vakteams en afdelingen* op te stellen. Vaste overlegmomenten en samenwerkingsstructuren kunnen hierdoor een meer specifieke invulling krijgen, bijvoorbeeld ofwel een meer vakinhoudelijke insteek, ofwel een sterkere focus op schoolorganisatie en leerlingevaluatie.

Ten slotte kan de school een *school- of huisacademie* opzetten voor alle professionaliseringsactiviteiten. Scholen richten bijvoorbeeld een online omgeving in, waar leraren activiteiten kunnen aanbieden en zelf bijwonen.

De bedoeling van de academie op een van de onderzochte scholen was om alle bijscholingsactiviteiten en nascholing van leraren onder deze paraplu te brengen. Een van de leraren was hoofd van de nieuw opgerichte academie. De coachtraining van collega's zat hier bijvoorbeeld in. En verder zijn er vragen waar

een antwoord op gezocht wordt: waar liggen nu de leerwensen en hoe kan je daar op een goede manier aan voldoen? Een van de coaches had zelf aangegeven een cursus te willen geven over feedback geven.

ten kunnen scholen helpen te bouwen aan de school als PLG. Met als opbrengst beter onderwijs en een prettig, stimulerend werkklimaat.

Leiderschap

De rol van de schoolleider lijkt cruciaal. Zonder stimulans en faciliteiten vanuit de leiding lijken PLG-initiatieven snel te stranden. Daarnaast kunnen leidinggevenden het goede voorbeeld geven door binnen de schoolleiding zelf ook werk te maken van *samen werken en leren*. In de praktijk van de onderzochte scholen leek dat moeizaam van de grond te komen. Een voorbeeld was een werkplaats met het management van een school die zich met leiderschapsvraagstukken bezighield. Al snel na de start bleek dat de schoolleiding hier weinig tijd aan kon besteden en dat de samenwerking moeizaam verliep. Activiteiten gericht op individuele professionalisering van schoolleiding, zoals trainingen en coaching, lijken wel meer te beklijven.

De meest voorkomende activiteiten in het landelijke onderzoeksproject waren gericht op *leraarleiders*. Een voorbeeld hiervan was het trainen en inzetten van leraren als coach van startende of minder ervaren collega's. Daarnaast vroeg de schoolleiding leraren om projectleiderschap op zich te nemen, zoals de coördinatie van scholing en onderlinge coaching. Dat sorteerde effect: de leraarleiders kregen dankzij hun nieuwe positie een actieve, aansturende rol in de schoolorganisatie en vormden een aanspreekpunt voor schoolleiding en collega's (zie ook hoofdstuk 9 uit deel 2 van dit drieluik).

Voor de ontwikkeling van een schoolcultuur van samen werken en samen leren bestaat geen blauwdruk. Maar de in dit hoofdstuk beschreven activitei-

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, W., Tigelaar, D., & De Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38, 281-298.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teacher College Record*, 103, 942-1012.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148.
-  Schaap, H., Leeferink, H., & Meijer, P. (2018). Professionele leergemeenschappen in het voortgezet onderwijs: ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 95, 132-152.
<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=667551>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of Learning Organization*. New York: Doubleday Currence.
- Sleegers, P., Den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N., & Daly, A. J. (2013). Towards conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of Professional Learning Communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114, 118-137.
-  Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & Jong, J. de (2018). *De School als PLG. Ontwikkeling van scholen voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen*. Eindrapport NRO 405-14-700. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
<https://kohnstammstituut.nl/rapport/de-school-als-plg/>
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2017). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Verder lezen

 In een interview op *Didactiefonline.nl* vertelt Peter Dudley over Lesson Study.

Jelier, W. (2019). Een nieuw paar ogen. *Didactief*, januari 2019.

<https://didactiefonline.nl/artikel/een-nieuw-paar-ogen>

 In dit artikel staan diverse Lesson Study-projecten beschreven.

Goei, S. L., Verhoef, N., Coenders, F., De Vries, S., & Van Vugt, F. (2015). Een Lesson Study team als een professionele Leergemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 83-90.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Lesson-Study-team-als-PL.pdf>

 Dit artikel laat zien hoe basisscholen zich ontwikkelen als professionele leergemeenschap en hoe de schoolleiding dit ondersteunt.

Hennissen, P., & Kierkels, R. (2015). Schoolleiding en CoP stimuleren de ontwikkeling van de Professionele LeerGemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 123-136.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Schoolleiding-en-CoP-stimuleren-ontwikkeling-PL.pdf>

 De Onderwijsraad beschrijft in dit advies hoe onderwijspraktijk en onderzoekers nauwer kunnen samenwerken en zo het onderwijs kunnen verbeteren.

Onderwijsraad. (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Den Haag: Onderwijsraad.

<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2011/11/08/ruim-baan-voor-stapsgewijze-verbeteringen/ruim-baan-voor-stapsgewijze-verbeteringen.pdf>

 Gedurende drie schooljaren hebben veertien vo-scholen gewerkt aan de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap. Op de website van het Kohnstamm Instituut kun je hun documenten, presentaties en andere hulpbronnen vinden.

Schenke, W., Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J., & Smit, B. (2015). *Scan School als Professionele Leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

<http://plg.kohnstammstituut.nl>

 Dit artikel op *Didactiefonline.nl* beschrijft welke hobbels er zijn om te komen tot een professionele leergemeenschap.

Doppenberg, J., Bakx, A., & Den Brok, P. (2013). Samenwerkend leren: droom of (bijna) realiteit? *Didactief*, november 2013.

<https://didactiefonline.nl/artikel/samenwerkend-leren-droom-of-bijna-realiteit>

 Steeds meer schoolbesturen en scholen hebben de afgelopen jaren een huisacademie opgericht. Dit rapport brengt kenmerken en speerpunten in kaart. Schenke, W., Weijers, D., Bollen, I., & Elshof, D. (2019). *Huisacademies in kaart*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

<https://kohnstamminstituut.nl/rapport/huisacademies-in-kaart/>

 Dit artikel op *Didactiefonline.nl* beschrijft hoe leraren op school samen kennis uit onderzoek kunnen benutten.

Marreveld, M. (2016). Gebruik die kennis! *Didactief*, september 2016.

<https://didactiefonline.nl/artikel/gebruik-die-kennis>

4

BEVORDEREN VAN NETWERKLEREN

Marjan Vermeulen en Emmy Vrieling-Teunter

4.1 INLEIDING

Opvattingen over leren en (nuttige) kennis veranderen voortdurend. De laatste decennia is er veel (hernieuwde) aandacht voor samen of sociaal leren en voor leren in interactie.

Ook is het onderscheid tussen leren en werken steeds meer vervaagd. Leraren gelden als kenniswerkers die, al werkend, continu leren en innoveren. Bij deze opvatting hoort dat je leren meestal niet in je eentje doet, maar juist in interactie, bijvoorbeeld in gesprek met collega's over concrete gebeurtenissen of over consequenties van een besluit of elkaars zienswijze. Dit collectief leren gebeurt vaak spontaan, ongepland en informeel, bijvoorbeeld bij de koffie of in de wandelgangen. Maar het kan ook formeel en gepland vanuit een gezamenlijke (werk)opdracht. Dit laatste - formeel, gepland en collectief - staat bekend onder de term netwerklernen. In dit hoofdstuk gaan we nader in op de kenmerken en belangrijke opbrengsten van netwerklernen en op factoren die deze opbrengsten beïnvloeden.

4.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Sociale netwerken zijn te definiëren als een web van verbindingen en interacties tussen mensen. Vanwege die interactie zijn het geschikte plekken om te leren. Collectief leren betekent leren met elkaar, terwijl leren van elkaar eerder duidt op een individueel proces. Beide processen vinden tegelijkertijd plaats. Immers, als je samen aan het leren bent, bijvoorbeeld samen tot een nieuwe oplossing voor een praktisch probleem komt, dan vergroot je daarmee ook je individuele kennis en ervaring. Netwerklernen omvat dus een collectief proces, met gezamenlijke én individuele opbrengsten.

Kenmerken

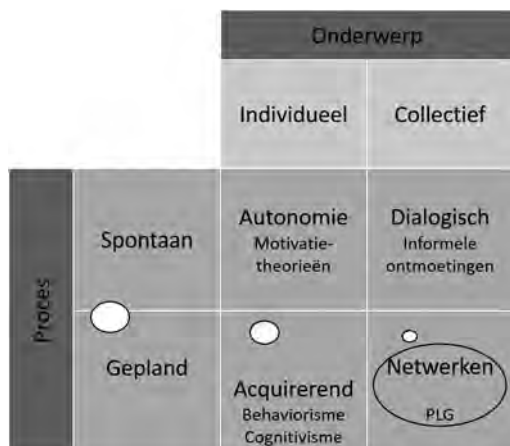
Afhankelijk van de wetenschappelijke discipline worden verschillende aspecten van collectief leren benadrukt (Muijs, West, & Ainscow, 2010). Vanuit de psychologie ligt het accent op het leerproces van (individuele of collectieve) betekenisverlening in interactie. Vanuit de sociaal kapitaaltheorie, een meer sociologische benadering, bestaan netwerken uit onderling verbonden actoren (individen of organisaties zoals scholen) waarvan de onderlinge relaties meer of minder formeel van aard kunnen zijn (Vermeulen, 2016). Zo ontstaan twee dimensies, van individueel tot collectief en van spontaan ('ontstaan of gegroeid') tot gepland leren (zie Figuur 1 op pagina 48). Het netwerklernen zoals beschreven in dit hoofdstuk bevindt zich in het kwadrant rechtsonder.

Conditie voor netwerklernen

Homogeen of heterogeen

Bepalend voor de opbrengsten van netwerklernen is de mate van hechtheid en diversiteit van de verbanden. Hechte verbanden ontwikkelen zich gemakkelijker tot homogene groepen. De leden ontwikkelen immers samen iets en nemen dingen van elkaar over. In deze verbanden, zoals een schoolteam of een projectteam waarin twee organisaties intensief samen optrekken, zullen leraren gemakkelijker samenwerken vanwege overeenkomstige referentiekaders, kennis en cultuur.

Deze homogene verbanden stimuleren het delen van impliciete en complexe kennis, maar ze komen minder gemakkelijk tot nieuwe inzichten. Minder hechte of losse relaties bevorderen het delen van eenvoudige kennis, zoals feiten of lineaire oorzaak-gevolgrelaties en leiden vaker tot (kennismaking met) nieuwe inzichten en perspectieven. Dat helpt



Figuur 1. Vier vormen van leren. Naar Vermeulen, 2016.

om bij complexe vraagstukken tot nieuwe gemeenschappelijke oplossingen te komen.

Kortom, voor kleine verbeteringen en stap voor stap ontwikkelen zijn hechte, vertrouwde verbanden geschikt. Radicale vernieuwingen komen vaker voort uit losse verbanden, met een grotere diversiteit aan kennis, achtergronden en culturen. In beide gevallen zijn vertrouwen en respect essentiële voorwaarden om kennis met elkaar te kunnen delen.

Duidelijke opdracht

Om netwerklernen te bevorderen zijn een duidelijke opdracht of gemeenschappelijke ambitie belangrijk. Groepsleden moeten bovendien inzicht en vertrouwen in elkaars expertise hebben om te komen tot een gevoel van gemeenschappelijkheid. Wanneer organisaties elkaars concurrent zijn en er een belangenstrijd is over het aantrekken van nieuwe leerlingen of de verdeling van geld, dan is de kans op gezamenlijk leren, ontwikkeling en vernieuwing klein.

Een groep mensen vanuit een opdracht laten netwerken betekent dus niet automatisch dat ze leren.

Stimulerende schoolleiding

De schoolleiding kan netwerklernen stimuleren door leraren te (laten) trainen in benodigde vaardigheden als luisteren naar elkaar, doorvragen, iets precies willen begrijpen, reflecteren, een mening naar voren brengen en kritische opmerkingen durven plaatsen. Ook kan de school een (externe) coach benoemen die het groepsproces begeleidt. Het is belangrijk dat deze coach zich in dienst stelt van de groep en spontane ontwikkelingen en uitkomsten van discussies benut. De schoolleiding kan bovendien helpen door instrumenten voor evaluatie en monitoring en ontmoetingsruimtes beschikbaar te stellen. Op organisatieniveau kan de schoolleiding het belang van buitenschoolse netwerken benadrukken, aandacht geven aan bijeenkomsten, deelname stimuleren aan professionele leergemeenschappen (PLG's) en *communities of practice* (CoP's) en meer duurzame netwerken (zoals beroepsorganisaties) en de opbrengsten ervan een plaats geven in werkprocessen en schoolbeleid. Door het leren in netwerken als een vorm van professionele ontwikkeling te prioriteren en te stimuleren wordt dit een vanzelfsprekend onderdeel van de schoolorganisatie.

Opbrengsten van netwerklernen

Opbrengsten van netwerklernen zijn afhankelijk van de mate van facilitering en vooral van de doelen van en processen in het netwerk. Er zijn individuele en collectieve opbrengsten te onderscheiden.

Individuele opbrengsten

Veel onderzoek is gericht op individuele opbrengsten oftewel *value creation* (waardeopbrengst), zoals

Wenger, Trayner en De Laat (2011) dat noemen. Ze onderscheiden vijf verschillende individuele opbrengsten:

1. Directe waarde

Activiteiten en interacties binnen het netwerk die een deelnemer leuk en interessant vindt.

2. Potentiële waarde

Kennis die iemand later kan gebruiken, zoals persoonlijke mogelijkheden, nieuwe contacten en toegang tot kennis en kennisbronnen.

3. Toegepaste waarde

Onmiddellijke veranderingen in de praktijk, bijvoorbeeld afspraken over hoe om te gaan met kinderen met een rugzakje of over een bepaalde pedagogische aanpak.

4. Gerealiseerde waarde

Het daadwerkelijke effect in de eigen lespraktijk van toepassing van de opgedane kennis, bijvoorbeeld een nieuwe aanpak die ertoe leidt dat leerlingen zich prettiger voelen en beter leren.

5. Transformatieve waarde

De nieuwe inzichten die iemand opdoet door reflectie op de processen en de opbrengsten, waardoor het netwerklernen zelf verandert ('dubbelooplearnen').

Dit onderscheid in vijf waarden kan leraren bewuster maken van de verschillende opbrengsten. Deze zijn minder gemakkelijk te vatten in meer traditionele termen van 'wat je geleerd hebt', maar wel belangrijk voor de eigen professionele ontwikkeling en praktijk. En daarmee uiteindelijk ook voor de schoolorganisatie.

Collectieve opbrengsten

Collectieve opbrengsten zijn er op het niveau van het netwerk en de schoolorganisatie(s). Op netwerkniveau kan het bijvoorbeeld gaan om het realiseren van een gezamenlijke ambitie en een gemeenschappelijk referentiekader en het creëren van wederzijds respect en vertrouwen. Dit zijn noodzakelijke opbrengsten om het netwerk goed te laten functioneren. Een uiteindelijke opbrengst is gezamenlijke kennisvermeerdering, denk bijvoorbeeld aan een netwerk van reken- of taalcoördinatoren die samen een nieuwe methode ontwikkelen.

Bovenschoolse opbrengsten zijn heel divers. Voorbeelden zijn een gezamenlijk curriculum voor samen opleiden, een bovenschools beleid rondom pesten of ICT of een bovenschoolse aanpak voor het begeleiden van meer begaafde leerlingen.

Vele noemers voor collectief leren

Het fenomeen netwerklernen kent diverse vormen, met elk eigen benamingen en verschillen in focus, opzet en uitkomsten. Voorbeelden zijn (professionele) leergemeenschappen (PLG's), leergroepen, leernetwerken, leerkringen en in het Engels *communities of practice* (CoP's) en *learning communities*. Die verschillende noemers zijn voor dit hoofdstuk minder relevant. Van belang is hier dat het allemaal geplande vormen van collectief leren zijn, waarbij mensen rondom een gezamenlijke interesse of vanwege een gezamenlijke opdracht) een netwerk vormen. Deze geplande vormen van collectief leren worden in de literatuur netwerk(ler)en genoemd (zie Figuur 1).

Bovenschoolse netwerken kunnen de individuele organisaties meer kennis opleveren of toegang geven tot hulpbronnen, zoals onderwijsleermiddelen of expertise. Ook de ontwikkeling en implementatie van materialen is bovenschools efficiënter dan per school.

Voor het begrijpen en begeleiden van collectieve opbrengsten kunnen netwerken gebruik maken van het 'Dimensies van Sociaal Leren raamwerk', kortweg het Dimensieraamwerk (Vrieling, Van den Beemt, & De Laat, 2016). Dit raamwerk biedt handvatten om het functioneren van het netwerk in kaart te brengen en te evalueren. Het raamwerk onderscheidt vier dimensies (of kernwaarden) van sociaal leren (praktijk, domein en waardecreatie, verbondenheid, organisatie), die weer zijn onderverdeeld in elf indicatoren (1a t/m 4d, zie Tabel 1).

De dimensie 'Praktijk' weerspiegelt de mate waarin de activiteiten in het netwerk vanuit de praktijk zijn

ontstaan en de wijze waarop deze in de praktijk hun weerslag krijgen. De dimensie 'Domein en waardecreatie' betreft de opbrengst oftewel het 'wat' van het netwerkleren. De dimensie 'Verbondenheid' geeft het 'wie' weer: wie zijn de netwerkdeelnemers en hoe zijn ze met elkaar verbonden? De laatste dimensie 'Organisatie' betreft de wijze waarop ('hoe') het netwerk functioneert en de mate waarin deelnemers zelfsturend zijn of niet.

Het Dimensieraamwerk is een hulpmiddel om te monitoren en te diagnosticeren, het is geen toets. Een bepaalde plaats op de dimensie is niet goed of fout. Het netwerk bepaalt zelf de doelen en verwachtingen, en of die voldoende uit de verf komen.

4.3 EEN PRAKTIJKVOORBEELD

Ter illustratie van de manier waarop een school netwerkleren kan stimuleren, beschrijven we een praktijkvoorbeeld uit de Academische Werkplaats

Tabel 1. Het Dimensieraamwerk. Overgenomen uit Vrieling et al., 2016

1. Praktijk	1a. In welke mate richt de groep zich op speciale gebeurtenissen of worden de groepsactiviteiten in het dagelijkse werk geïntegreerd? 1b. In welke mate laat de groep tijdelijke of permanente sociale activiteiten zien?
2. Domein en waardecreatie	2a. In welke mate richt de groep zich op het uitwisselen of verbreden/verdiepen van kennis en vaardigheden? 2b. In welke mate ervaart de groep waardecreatie, individueel of gezamenlijk?
3. Verbondenheid	3a. In welke mate zien de deelnemers elkaar als kennissen of laten ze een gedeelde identiteit zien? 3b. In welke mate laat de groep sterke of zwakke relaties zien? 3c. In welke mate zien de deelnemers elkaar als taakuitvoerders of kenniswerkers?
4. Organisatie	4a. In welke mate wordt de groep extern aangestuurd of ligt de organisatie binnen de groep zelf? 4b. In welke mate laat de groep lokale of bredere activiteiten zien? 4c. In welke mate laat de groep hiërarchische of gelijkwaardige relaties zien? 4d. In welke mate heeft de groep gedeelde normen over de manier waarop ze onderling communiceren?

Oost-Gelderland (zie 'Verder lezen'). In deze werkplaats komen diverse leernetwerken acht keer per jaar bijeen om te werken aan de oplossing voor vragen uit hun praktijk, zoals zelfgestuurd leren, onderzoekend leren en hoogbegaafdheid. Deze geplande collectieve netwerken zijn geïnitieerd door pabo Iselinge, het Welten Instituut van de Open Universiteit en ongeveer 35 opleidingsscholen (po). Ze bestaan uit leraren, pabostudenten en onderzoekers.

Meerwaarde

Deze samenwerking biedt voor alle partijen meerwaarde. De leraren krijgen de kans zich te professionaliseren in voor hen relevante thema's. De pabo kan netwerklernen voor studenten tot een integraal onderdeel van het curriculum maken, in een samenwerking met het werkveld (praktijk) en de universiteit (theorie). De onderzoekers ten slotte krijgen meer inzicht in netwerklernen.

Faciliteiten

De betrokken instellingen faciliteren hun medewerkers om aan de werkplaats te kunnen deelnemen. Voor de po-leraren wordt hiervoor bijvoorbeeld het professionaliseringsbudget gebruikt. De hogeschool zorgt voor een ontmoetingsruimte, een elektronische leeromgeving voor samenwerking en een website voor alle ontwikkelde materialen. Ook organiseert de pabo studiedagen voor kennisdeling.

Monitoring

De deelnemers vinden het belangrijk om ook van het proces zelf te leren ('dubbeloopleeren') en daarom wordt het netwerklernen zorgvuldig gemonitord. De netwerkcoaches (in dit geval de (docent)onderzoek-

kers) spreken elkaar voorafgaand aan de netwerk-bijeenkomsten, om samen te bekijken hoe ze het netwerklernen kunnen ondersteunen. Ze leveren werkvormen en instrumenten voor de netwerken, bijvoorbeeld een format voor een projectplan of een lijst met aandachtspunten voor het maken van een ontwerp.

Netwerk zelfgestuurd leren

We zoomen verder in op het netwerk 'zelfgestuurd leren' binnen de Academische Werkplaats Oost-Gelderland. Dit netwerk bevindt zich in de fase van analyse en exploratie en is bezig om een probleemstelling te formuleren met onderzoeksvragen, als basis voor het verdere ontwerp. De netwerkdeelnemers hebben geconstateerd dat er in hun basisschoolpraktijk geen doorgaande lijn is voor zelfgestuurd leren. Wel zijn er op dit terrein diverse initiatieven, maar de beginsituatie van de betrokken basisscholen verschilt. De leraren willen binnen de basisscholen meer op één lijn komen en meer de rol van coach van leerlingen aannemen.

Werkvormen

Er vindt een eerste uitwisseling van ideeën plaats voor het ontwerp van 'zelfgestuurd leren'. Dit gebeurt in de vorm van een ideeënmuur (werkvorm 1). Daarna gaan de deelnemers met een Padlet (een digitaal prikbord waar ze tekst, documenten, foto's of links op kwijt kunnen, werkvorm 2) de ideeën verfijnen en clusteren.

Op basis van de Padlet voeren de deelnemers een discussie over welke ideeën het best passend, wenselijk en uitvoerbaar zijn. Uiteindelijk besluit het netwerk geen van deze ideeën direct over te nemen, maar een praktijkinstrument te ontwikkelen waarmee teams de voorwaarden voor zelfgestuurd leren in kaart kunnen brengen (zie 'Verder lezen').

Deze werkwijze waarborgt dat de collectieve praktijkbehoefte binnen de basisscholen centraal staat en dat het zoeken naar mogelijke oplossingen de kern van de netwerkactiviteiten vormt. In het vervolg van het netwerk staan de praktijkervaringen structureel op de agenda en zijn deze leidend voor de ontwikkeling en aanpassing van het praktijkinstrument. De daadwerkelijke implementatie van het instrument vindt plaats in de twee betrokken basisscholen. Ook verkent het netwerk hoe het praktijkinstrument een plek in het pabocurriculum kan krijgen.

Kruisjes in het Dimensieraamwerk

Alle deelnemers is gevraagd om op twee momenten per jaar de vragen uit het Dimensieraamwerk (Vrieling et al., 2016) te bekijken en hier met kruisjes aan te geven hoe ze de stand van zaken in hun netwerk op dat moment ervaren. Bij de eerste dimensie ‘praktijk’ en indicator 1a (‘In welke mate richt de groep zich op speciale gebeurtenissen of worden de groepsactiviteiten in het dagelijkse werk geïntegreerd?’) zetten deelnemers een kruisje in een schaal van ‘geen’ naar ‘heel veel’.

Door het plaatsen van deze kruisjes reflecteren individuele deelnemers op hun ervaringen met het netwerk. Vervolgens delen en vergelijken ze hun bevindingen. Doel is om een gedeeld beeld te creëren over het functioneren van het netwerk. Voor het netwerk ‘zelfgestuurd leren’ ziet dat er voor de indicator praktijkintegratie bijvoorbeeld zo uit (zie Figuur 2).



Figuur 2. Score van het netwerk zelfgestuurd leren op de indicator praktijkintegratie.

Deze score is te danken aan het feit dat beide basisscholen het ontworpen praktijkinstrument al schoolbreed inzetten. Toch staat het kruisje nog niet helemaal rechts, want door het gesprek over de dimensie praktijk kwam het netwerk ook tot het inzicht dat er nog een bredere implementatie van het instrument mogelijk is. De deelnemers vinden het belangrijk dat het instrument beschikbaar wordt voor een bredere groep collega’s. Ze denken bovendien na over validering van het instrument op grotere schaal. Dat raakt ook aan de tweede indicator van de praktijkdimensie, namelijk de mate waarin het netwerk tijdelijke of permanente sociale activiteiten laat zien. Door deze bewustwording is als eerste stap een presentatie gehouden op een studiedag voor alle opleidingsscholen in de regio.

Door deze werkwijze ontstaat een breder inzicht in de wijze waarop het netwerk voor de verschillende deelnemers functioneert. Door het gesprek hierover kunnen de deelnemers het functioneren van het netwerk bovendien evalueren en verbeteren en samen afspraken maken voor het toekomstig functioneren. Dit betreft dus de transformatieve waarde oftewel het ‘dubbellooperen’. In de praktijk blijkt dit overigens een moeilijke stap en is een coach belangrijk.

Overleg netwerkcoaches

De besproken vormen van alle netwerken vanuit het Dimensieraamwerk zijn ook weer onderwerp van gesprek voor de netwerkcoaches. Vanuit de dimensie Verbondenheid bleek bijvoorbeeld de gezamenlijke lunch voor de netwerkdeelnemers van groot belang te zijn. Toen deze lunch vanwege kostenbesparing wegviel, ging dit ten koste van de verbondenheid in de netwerken, zo bleek uit de evaluaties.

Ook constateerden de coaches dat de netwerken

weinig gebruikmaakten van externe expertise (zwakke relaties) en stimuleerden ze daarom de netwerken om collega-scholen te bezoeken en experts uit te nodigen.

Deze voorbeelden maken duidelijk dat zorgvuldige organisatie en monitoring van de processen belangrijk is om te kunnen en te blijven leren. Het beschreven Dimensieraamwerk kan daarbij helpen.

4.4 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Collectief gepland leren in een netwerk leidt niet per definitie tot netwerklernen. Om het te bevorderen en ondersteunen kunnen schoolleiding en netwerkdeelnemers rekening houden met de volgende aandachtspunten:

Voor de schoolleiding:

- Faciliteer het proces
 - Formuleer de opdracht zorgvuldig
 - Plan ruimte en (ontmoetings)tijd in (roostering)
 - Vraag je af wie er het beste in een bovenschools netwerk kunnen participeren (op basis van de opdracht):
 - Deelnemers moeten toegang hebben tot kennis en bronnen in de organisatie die noodzakelijk zijn om de opdracht uit te kunnen voeren.
 - Deelnemers zelf zijn ook weer kennisbron voor de eigen organisatie en moeten daarom een centrale en toegankelijke positie hebben.
- Denk daarbij ook aan:
- o Diversiteit met wisselende deelnemers of juist hechtere relaties
 - o De levensduur van het netwerk: tijdelijke of langlopende opdracht

Voor de netwerkdeelnemers:

- Monitor en evalueer:
 - Kort evalueren na iedere bijeenkomst (stilstaan bij 'wat ging goed en wat willen we de volgende keer beter')
 - Monitor en evalueer twee keer per jaar diepgaand:
 - o Gebruik daarvoor bestaande instrumenten
 - o Vul die aan met eigen wensen en eigen context
 - o Vergelijk samen de bestaande met de gewenste situatie
 - o Trek gezamenlijk conclusies
 - o Besteed aandacht aan de individuele en de collectieve leeropbrengsten
 - o Besteed aandacht aan de vier dimensies
 - o Houd rekening met de vijf processen van waardecreeatie, stuk voor stuk belangrijk
 - Benadruk vanaf de start het belang van brede benutting van de opbrengsten; heb daarbij oog voor:
 - o de urgentie of belang van het thema voor de organisaties
 - o de verbinding met speerpunten, beleid en langetermijnplanning
 - o het draagvlak en de betrokkenheid van collega's
 - o betrokkenheid, waardering, steun en facilitering van leidinggevend
 - o gezamenlijke conclusies
 - o aandacht en een podium voor tussentijdse bevindingen
- Vier successen met elkaar door opbrengsten zichtbaar te maken binnen én buiten het netwerk:
 - Dit bevordert kennisdeling
 - Bredere kennisdeling levert nieuwe perspectieven op over het geleerde, waardoor het netwerklernen een nieuwe impuls krijgt.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 5-26.

 Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. (Oratie). Heerlen: Open Universiteit.

https://www.ou.nl/documents/40554/111670/Oratie_prof_dr_Marjan_Vermeulen_Leren_Organiseren_2016.pdf/15202a5c-f5b0-4ed0-8239-44744e1712c5

Vrieling, E., Van den Beemt, A., & De Laat, M. (2016). What's in a name: Dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 273-292.

Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Verder lezen

 Dit rapport beschrijft manieren om netwerklernen voor studenten te ondersteunen.

Huiskamp, M., Vrieling, E., & Wopereis, I. (2017). Het leren van studenten in leernetwerken faciliteren. *OnderwijsInnovatie*, 19(3), 30-33.

https://www.ou.nl/documents/40554/383618/OI_2017_3_web.pdf/1323aa30-afa0-f5b8-598f-1a4f7319d4e1

 Dit rapport bevat praktische informatie over netwerklernen, activiteiten en ervaringen van scholen.

De Kruif, R., De Laat, M., Simons, P. R., & Zuylen, J. (Reds.) (2013). *Netwerklernen: de stille kracht achter een leven lang professionaliseren*. LOOK-rapport 44. Heerlen: Open Universiteit.

https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/LOOK_Rapp44_web.pdf

 In dit artikel wordt de ontwikkeling van een interviewleidraad op basis van het Dimensieraamwerk beschreven en de toepassing binnen enkele netwerken.

Vrieling, E., Van den Beemt, A., Besselink, E., & Seinhorst, E. (2018). Sociaal leren van leraren faciliteren met het dimensie interview. *OnderwijsInnovatie*, 20(3).

<https://onderwijsinnovatie.ou.nl/oi-oktober-18/sociaal-leren-van-leraren/>

 Op de website van Academische Werkplaats Oost-Gelderland staat praktische informatie over de netwerken en kun je ook de zelfevaluatietool vinden.

<https://www.awonderwijs.nl/>
<https://www.awonderwijs.nl/wp-content/uploads/2018/06/0608-iselinge-zelfevaluatietool.pdf>

 Dit artikel op *Didactiefonline.nl* geeft een samenvatting van de oratie van Marjan Vermeulen over het goed organiseren van professionalisering.

Geus, E. (2016). Professionalisering organiseren. *Didactief*, juni 2016.

<https://didactiefonline.nl/artikel/professionalisering-organiseren>

5



PROFESSIONELE ONTWIKKELING IN DE OPLEIDINGSSCHOOL

Mariëlle Theunissen en Denise van Schelven

5.1 INLEIDING

Het opleiden van leraren vindt sinds 2000 steeds vaker plaats in opleidingsscholen: partnerschappen van één of meer lerarenopleidingen met één of meer scholen voor primair, voortgezet of middelbaar beroepsonderwijs. Steeds meer scholen sluiten zich aan bij een partnerschap, zodat meer studenten in een opleidingsschool kunnen worden opgeleid. Opleidingsscholen zien hun investeringen terug: leraren voelen zich beter toegerust voor het beroep dan leraren die op andere scholen zijn opgeleid (Helms-Lorenz, Van de Grift, Canrinus, Maulana, & Van Veen, 2018).

Opleidingsscholen willen, zeker in tijden van krapte op de arbeidsmarkt, startende en ervaren leraren behouden voor het beroep. Ze richten zich daarom naast het verzorgen van de initiële opleiding, steeds meer op het ondersteunen van de doorgaande professionele ontwikkeling van beginnende en ervaren leraren. De meeste opleidingsscholen verbinden daaraan onderzoek en curriculum- en schoolontwikkeling.

Deze doorgaande professionele ontwikkeling heeft drie dimensies: (1) ervaring: van beginner naar expert, (2) breedte van het werkterrein: van eigen klas tot (boven)schools tot (inter)nationaal, en (3) diverse domeinen: begeleiding van leerlingen, onderwijsontwikkeling, organisatie en beleid, en het begeleiden van collega's. We verkennen in dit hoofdstuk hoe de samenwerking in de opleidingsscholen kan bijdragen aan goede condities voor het leren van startende en ervaren leraren in alle ontwikkelrichtingen van hun beroep.

5.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Belangen

Scholen en lerarenopleidingen hebben ieder een eigen opdracht en daarmee ook hun eigen manier van werken. Scholen leiden leerlingen op en hebben de taak om te zorgen voor goed onderwijspersoneel. De inbedding van de professionele ontwikkeling in de schoolorganisatie is cruciaal, wil deze succesvol zijn. Lerarenopleidingen hebben onder meer als taak het ondersteunen van de professionele ontwikkeling van leraren en scholen (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Scholen en lerarenopleidingen vinden elkaar in het gezamenlijke belang van de professionele ontwikkeling van leraren (de zogeheten derde ruimte, Ikpeze, Broikou, Hildenbrand & Gladstone-Brown, 2012). Ze richten trajecten in voor aanstaande, startende en ervaren leraren, voor specialisten en ook voor de professionalisering van leraren(teams) in de specifieke context van de school.

Steeds meer lerarenopleidingen en scholen beseffen dat de overgang van opleiding naar zelfstandig voor de klas staan en gezamenlijke teamverantwoordelijkheid te abrupt is. Om starters te helpen zich te ontwikkelen tot professionals die ook goed kunnen samenwerken met andere professionals, richten scholen inductietrajecten in, met informatiebijeenkomsten, training, coaching en intervisie (zie ook hoofdstuk 9 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld'). Het landelijke project Begeleiding Startende Leraren is gericht op effectieve interventies voor professionele ontwikkeling in de inductiefase.

Scholen bekijken hoe de kwaliteiten van de starter

passen bij hun visie op onderwijs en leren, en bij een eventuele schoolspecifieke invulling van het beroepsbeeld (Snoek et al., 2017). Met het portfolio vanuit de opleiding kunnen scholen met de startende leraar bespreken hoe hij tijdens de inductieperiode verder gaat werken aan de bekwaamheidseisen voor startende leraren (Snoek, 2018). Elke school heeft belang bij goed opleiden in en voor de eigen context, bijvoorbeeld omdat ze te maken heeft met vraagstukken rondom inclusieve pedagogiek of een specifiek onderwijsconcept. Opleidingscholen willen leraren die goed kunnen functioneren in hun context en die zich daar verder kunnen ontwikkelen. Daarop richten zij hun doorgaande professionele ontwikkeling in (Theunissen, 2017).

Leerpotentieel

Scholen en lerarenopleidingen hebben ieder een eigen taak. Maar in hun samenwerking steken ze de grenzen van die eigen taak over en vinden ze elkaar in de derde ruimte daartussen. In die ruimte ligt leerpotentieel. Er zijn vier leermechanismen mogelijk (Bruining & Akkerman, 2017):

1. *Identificatie*

De samenwerkingspartners leren elkaar kennen en ontdekken hoe ze zich van elkaar onderscheiden en elkaar aanvullen.

2. *Coördinatie*

De samenwerkingspartners zoeken afstemming om samenwerking mogelijk te maken, bijvoorbeeld afspraken over het plaatsen van studenten of een jaarkalender voor bijeenkomsten.

3. *Reflectie*

De samenwerkingspartners leven zich in elkaars praktijk in en ontwikkelen een gezamenlijke taal. Dat kan bijvoorbeeld gezamenlijke scholing zijn (zie paragraaf 5.3).

4. *Transformatie*

De samenwerkingspartners ontwikkelen samen een nieuwe praktijk, bijvoorbeeld een professionele leergemeenschap waarin startende en ervaren leraren, studenten en lerarenopleiders samen onderzoek doen.

Drie soorten kennis

Om een goede leraar te worden is kennis nodig. Die wisselt per fase van de professionele ontwikkeling. Er zijn drie soorten kennis van belang (Van den Berg & Suasso, 2017; Cochran-Smith & Lytle, 1999): kennis *over*, *in* en *van* de praktijk. Tijdens de opleiding speelt kennis *over* de praktijk een belangrijke rol: formele kennis en gevalideerde theorieën, ofwel de kennis die de student uit de handboeken haalt. Tijdens de

inductieperiode als startende leraar verschuift het accent naar kennis *in* de praktijk: praktijktheorie. Dit is contextspecifieke kennis die leraren verkrijgen door praktijkervaring. Starters kunnen profiteren van deze beschikbare praktijkkennis. Voor ervaren leraren ligt het accent op kennis *van* de praktijk, die te genereren is uit systematisch praktijkonderzoek door een groep van leraren en onderzoekers.

Opleidingsscholen blijken te starten met coördinatie, bijvoorbeeld het maken van goede afspraken over stagedagen en begeleiding. Pas daarna start het proces van identificatie, en dat kan leiden tot de ontdekking dat beide partners elkaar veel te bieden hebben, waarna processen van reflectie en transformatie starten, bijvoorbeeld door in werkgroepen een gezamenlijk werkplekcurriculum te gaan ontwikkelen (Akkerman & Bruining, 2016).

De opleidingsschool als partnerschap verbetert op drie niveaus het leerpotentieel: op institutioneel, interpersoonlijk en intrapersoonlijk niveau (Akkerman & Bruining, 2016). Samenwerking op institutioneel niveau betekent dat er bijvoorbeeld sprake is van een stuurgroep. Op interpersoonlijk niveau ontmoeten opleiders van de lerarenopleiding en de scholen elkaar bij het ontwikkelen van het werkplekcurriculum. En op intrapersoonlijk niveau ontwikkelen deze opleiders een rol als 'grensganger' in de derde ruimte.

Doelen voor samen leren

In de literatuur is een krachtig pleidooi te vinden voor collectieve professionele ontwikkeling. Zo noemt Hattie (2017) *collective teacher efficacy*, het vertrouwen van leraren in het samen bereiken van de gestelde doelen, belangrijk om leerresultaten van leerlingen positief te beïnvloeden. Hargreaves en Fullan (2012) hebben het over het sociaal kapitaal van een organisatie, waarmee ze duiden op de kracht van goede samenwerking: in scholen waar mensen goed samenwerken, zijn de leerresultaten beter. Denk daarbij aan vormen als Lesson Study, videoclub of professionele leergemeenschap, waarbij groepen leraren met een gezamenlijke leervraag zich systematisch ontwikkelen. Afhankelijk van het gekozen doel levert dat bijvoorbeeld nieuwe kennis,

handelingsrepertoire, een nieuw ontwerp of onderwijsmateriaal op. Vermeulen (2016) waarschuwt in dit verband voor te veel optimisme en ook 'inflatie' van begrippen: vaak is er nauwelijks sprake van werkelijk collectief leren, omdat er alleen sprake is van leren *van* elkaar en niet *met* elkaar.

Doorgaande professionele ontwikkeling richt zich op individuele en groepen leraren. Bij individuele leraren is de ontwikkeling gericht op de uitdagingen van het beroep (kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming van leerlingen). Bij groepen leraren is ze verbonden met de ontwikkeling van de school. Scholen zoeken naar de balans tussen individuele en teamdoelen (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Doelen van scholen

Scholen bepalen zelf de doelen die ze willen bereiken met doorgaande professionele ontwikkeling. De effectiviteit van gekozen vormen hangt af van deze doelen. Effectief voor startende en ervaren leraren zijn coaching, bespreken van vakinhoud en didactiek, leraren zelf lessen laten ontwerpen die passen bij hun context, videocoaching, leren van experts, gestructureerde intervisie, bestuderen van werk van leerlingen, professionele leergemeenschappen en samen praktijkonderzoek doen (Maandag, Helms-Lorenz, Lugthart, Verkade, & Van Veen, 2017).

Belangrijke kenmerken van deze interventies zijn de integratie van leren en werken, actief leren, samen leren, een substantiële tijdinvestering, een goede balans tussen praktische toepasbaarheid en theoretische verdieping, een relatie met schoolbeleid en aansluiting bij de kennis en doelen van de lerende (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). In opleidingsscholen zijn vele verschillende expertises aanwezig, waardoor partners

gebruik kunnen maken van bijvoorbeeld specialis- tische kennis over vakdidactiek, praktijkonderzoek of beeldcoaching.

Een lerende cultuur als voorwaarde

Leiderschap, tijd, het creëren van een professionele leergemeenschap en een cultuur om te leren blijken belangrijke voorwaarden voor de professionele ontwikkeling van leraren (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010; zie ook hoofdstuk 3).

Een risico is eilandvorming (Akkerman & Bruining, 2016). Scholen binnen een opleidingsschool moeten zich afvragen hoe ze de lerende cultuur van een opleidingsschool kunnen verbinden met de ontwikkeling van de school als professionele organisatie. Dat gaat niet vanzelf. Bestuurders denken dat de opleidingsschool een vliegwiel kan zijn, maar ze slagen er vaak niet in om de processen zo te regisseren dat er daadwerkelijk verbinding merkbaar is (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssels, 2018).

Bruining en Akkerman (2017) zien opleidingsscholen als losjes verbonden netwerkorganisaties, waarin partners hun eigen structuur, cultuur, doelen en verwachtingen hebben. Ze hebben elkaar nodig bij het opleiden en professionaliseren van leraren, maar het vraagt tijd om elkaar te leren kennen en vertrouwen. Als subsidies of sleutelfiguren wegvallen, blijven alleen opleidingsscholen waar de cultuur voor professionele ontwikkeling is veranderd, overeind (Adair Breault, 2013).

De sleutel lijkt te liggen bij het personeelsbeleid: opleidingsscholen die opleiden en doorgaande professionele ontwikkeling weten te verbinden met personeelsbeleid, zijn in staat een lerende cultuur te ontwikkelen (Vermeulen, 2016). Sommige opleidingsscholen brengen de doorgaande professionele ontwikkeling onder in een huisacademie.

Terug naar de kernvraag

Samenvattend zien we in opleidingsscholen de volgende condities voor de doorgaande professionele ontwikkeling van leraren:

- Elkaar ontmoeten (derde ruimte)
- Lerende cultuur ontwikkelen
- Personeelsbeleid inrichten op doorgaande professionele ontwikkeling
- Duidelijke doelen stellen voor professionele ontwikkeling op individueel niveau (van beginnend leraar naar expertleraar, ontwikkeling tot specialist of juist generalist) en op teamniveau
- Ontwikkelrichtingen ontwerpen op individueel en teamniveau en hierin de balans zoeken
- Effectieve interventies programmeren, afgestemd op de ontwikkelfase van de professionals (kennis over, in of van de praktijk)
- Leren op verschillende niveaus stimuleren en ondersteunen: van coördinatie naar identificatie, naar reflectie naar transformatie

5.3 EEN PRAKTIJKVOORBEELD

Er zijn verschillende aansprekende praktijkvoorbeelden waarin school- en instituutopleiders samenwerken aan hun eigen professionalisering en die van (aanstaande) leraren. We bespreken hier een voorbeeld van Opleidingsschool Boss po, een partnerschap van 22 basisscholen en de pabo van Hogeschool Rotterdam. In hun samenwerking staat werkplekleren centraal, vormgegeven in opleidings-teams van een schoolopleider, instituutopleider, werkplekbegeleider en student. De leervragen van de student in de specifieke context van de school zijn leidend, waardoor het werkplekcurriculum per school en per student varieert.

Samen groeien

De opleidingsschool heeft een doorgaande leer- en professionaliseringslijn ontwikkeld, waarbij professionals zich steeds verder kunnen ontwikkelen in samen opleiden. Er zijn flexibele ontwikkelrichtingen, passend bij het persoonlijk ontwikkelplan van de professional en in overleg met het management tijdens de gesprekscyclus vorm te geven. Er zijn verschillende scholingen ontwikkeld en er zijn regelmatig gezamenlijke studiedagen waarop men met elkaar in gesprek gaat (Van Schelven & De Vos, 2019). Een voorbeeld is de scholing waarin school- en instituutopleiders in zes dagdelen leren om samen studenten op te leiden, te begeleiden en te beoordelen. Deze scholing hebben de partners samen ontwikkeld (Mulder, Fonville, Van Schelven, & Löbker, 2018). De scholing is zo opgezet, dat koppels van school- en instituutopleiders samen doelen stellen voor de (beleids)ontwikkeling en uitvoering van samen opleiden op hun school. Onderdelen van de scholing zijn onder meer het ontwerpen van een werkplekcurriculum, het delen van kennis over samen

opleiden in het eigen schoolteam en het aansturen en begeleiden van werkplekbegeleiders op de eigen school. Op studiedagen delen de koppels hun ervaringen en good practices met andere professionals. Ook zijn er regelmatig kleinere bijeenkomsten (bijvoorbeeld binnen schoolbesturen of de pabo) over actuele thema's.

Het voordeel van scholing in koppels is dat de opleiders geleidelijk dezelfde taal gaan spreken. Dit zorgt voor wederzijds begrip en waardering voor elkaars praktijken. Ook werken ze aan een gezamenlijke visie, door met de 'Scan opleiden in de school' (zie bij 'Verder lezen') samen te bepalen waar hun school staat met opleiden in de school, en waar en hoe daarin te groeien. Dit leidt volgens de deelnemers tot een betere eigen praktijk als opleider en leraar (Van Schelven & De Vos, 2019). Schoolopleiders vinden bijvoorbeeld dat zij door de reflectie op hun rol groeien in hun ontwikkeling als begeleider. Instituutopleiders verweven hun ervaringen in hun lessen op de pabo, waardoor die meer aansluiten op de praktijk.

Samen op een hoger plan

Een handzaam instrument om het samen opleiden op een hoger plan te brengen is *Samen Opleiden en Professionaliseren voor morgen. Instrument voor dialoog* (zie 'Verder lezen'). Met vragenkaarten kunnen school- en instituutopleiders, maar ook werkplekbegeleiders, programmaleiders en stuurgroepleden, samen bespreken hoe ze opleiden, onderzoeken en doorgaande professionalisering verder vorm geven. De vragen gaan telkens over visie, rea-

lisatie en evaluatie. Voorbeelden van vragen zijn: Hebben de partners een visie op het beroepsbeeld van de leraar en wat is daarin kenmerkend of zou kenmerkend kunnen zijn? Op welke wijze dragen de activiteiten en de middelen bij aan de doorgaande professionaliseringslijn binnen het partnerschap? Door dit samen te bespreken kunnen partners een gezamenlijk toekomstbeeld schetsen en volgende stappen zetten.

De school- en instituutsopleiders vinden dat zij geleerd hebben, vooral in de verregaande inhoudelijke samenwerking, het begeleiden en beoordelen van studenten, de ontwikkeling en de aansturing van het werkplekleren, het informeren en begeleiden van studenten en collega's en de bewustwording van de eigen begeleidings- en coachingsvaardigheden. Door met elkaar te leren hebben ze hun rol als 'grensganger' ontwikkeld. Zo kunnen ze het werkplekcurriculum voor studenten op maat en in de context van de school verder vormgeven. Bovendien kunnen ze de ontwikkeling van de startende leerkracht goed afstemmen op zijn eerdere ontwikkeling als student en - in een doorgaande lijn - doen groeien tot ervaren leerkracht.

Impulsen voor ontwikkeling

Het beschreven voorbeeld illustreert hoe partners in een opleidingsschool het leerpotentieel van hun ontmoeting kunnen benutten. Dit komt in hun scholing op verschillende manieren tot uitdrukking. Het elkaar leren kennen en samen ontwikkelen van een visie leidde tot *identificatie*. Door samen een samenwerking op te bouwen rondom het opleiden van studenten ontstond *coördinatie*. Tot slot was er ook sprake van *reflectie*: de school- en instituutsopleider leefden zich in elkaars praktijken in en leerden dezelfde taal spreken.

Dit samenwerkingsverband heeft een aantal impulsen gegeven om de doorgaande professionele ontwikkeling van de school- en instituutsopleider te stimuleren en ondersteunen. Ten eerste is er ruimte (conditie 1) voor scholingen en studiedagen, en voor formele en informele bijeenkomsten tussen school- en instituutsopleiders. Ook is er in het personeelsbeleid (conditie 3) structureel aandacht voor de professionele ontwikkeling rond samen opleiden. Tijdens

de gesprekscyclus is er bijvoorbeeld ruimte voor het stellen van doelen voor de eigen ontwikkeling in samen opleiden (conditie 4). De samenwerkende partners hebben goed nagedacht over de scholing, vooral over hoe deze kan bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de opleiders en aan het beleid van samen opleiden op de scholen en de pabo (conditie 6).

Er is in het beschreven voorbeeld zeker nog ruimte voor verbetering. Zo leiden scholingen en studiedagen niet vanzelf tot een lerende cultuur (conditie 2). Het zou mooi zijn als professionals elkaar ook daarbuiten opzoeken. Verder ligt het accent nu nog te veel op individuele professionalisering en zou de balans tussen individuele ontwikkeling, teamontwikkeling en ontwikkeling op het niveau van de opleidingsschool (conditie 5) meer aandacht kunnen krijgen. Dan komt ook transformatie in zicht (zie ook kader op pagina 61).

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

Adair Breault, D. (2013). The challenges of scaling-up and sustaining professional development school partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 36, 92-100.

Akkerman, S., & Bruining, T. (2016) Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.

 Bruining, T., & Akkerman, S. (2017). Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leerpotentieel van grenzen te benutten. In *Velon Kennisbasis Katern 4: Samen in de school Opleiden* (pp. 57–69). Werkendam: Hollandse Indruk.
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Ontwikkeling-lerarenopleidingen-leerpotentieel-grenzen-te-benutten.pdf>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Abingdon: Taylor & Francis Ltd.

 Hattie, J. (2017). *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Geradpleegd op 1 juni 2019, van:
<https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., Canrinus, E., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). Evaluation of the behavioral and affective outcomes of novice teachers working in professional development schools versus non-professional development schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 8-20.

Ikpeze, C. H., Broikou, K. A., Hildenbrand, S., & Gladstone-Brown, W. (2012). PDS Collaboration as Third Space: An analysis of the quality of learning experiences in a PDS partnership. *Studying Teacher Education*, 8(3), 275-288.

 Maandag, D. W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers: NRO report*. Groningen: Teacher education department of the University of Groningen.
<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/08/Effectiveness-of-professional-development-interventions-in-different-teacher-career-stages.pdf>

 März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/03/rol-professionele-netwerken-bij-duurzaam-vernieuwen.pdf>

Mulder, M., Foville, E., Van Schelven, D., & Löbker, L. (2018). *Handboek Scholing Schoolopleiders en Instituutopleiders 2018-2019*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, Instituut voor Lerarenopleidingen.

Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het PO en VO. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. Huizen: Pica Onderwijsmanagement.

 Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs.
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/>

 Theunissen, M. (2017). *Samen opleiden*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
<https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/samen-opleiden/867043c7-13f0-4bb9-aeac-f40da43b3867/>

 Van den Berg, E., & Suasso, E. (2017). De beroepspraktijk en het leren en de continue professionalisering van leraren. In M. Timmermans, & C. Van Velzen (Reds.), *Velon Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school Opleiden* (pp. 105-118). Werken-dam: Hollandse Indruk.
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Beroepspraktijk-leren-continue-professionalisering-leraren.pdf>

 Van Schelven, D., & De Vos, W. (2019). *Opleidings-school Boss po. Beter Opleiden in samenhang en Synergie*. Geraadpleegd van:
<https://hogeschool-rotterdam.foleon.com/onderzoek/osbosspomagazine/welkom/>

 Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren* (No. Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Professionele+ontwikkeling+van+leraren+Klaas+van+Veen+ea.pdf>

 Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. (Oratie). Heerlen: Open Universiteit.
https://www.ou.nl/documents/40554/111670/Oratie_prof_dr_Marjan_Vermeulen_Leren_Organiseren_2016.pdf/15202a5c-f5b0-4ed0-8239-44744e1712c5

Verder lezen

 In opdracht van het Platform Samen opleiden & Professionaliseren is het instrument 'Samen opleiden & professionaliseren voor morgen' ontwikkeld. Hennissen, P., Onstenk, J. Ros, A., Timmermans, M., & Vermeulen, M. (z.d.). *Samen opleiden & professionaliseren voor morgen. Instrument voor dialoog*. Platform Samen opleiden & Professionaliseren.
<https://www.platformsamenoopleiden.nl/knowledge-item/samen-opleiden-professionaliseren-morgen-instrument-dialoog/>

 In dit artikel belichten de auteurs de taken en rollen van schoolopleiders. Melief, K., Koster, B., Tigchelaar, A., & Vermunt, J.D. (2013). Wat doen schoolopleiders? *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 43–56.
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Wat-doen-schoolopleiders.pdf>

 Dit katern van het Platform reikt bouwstenen aan voor 'een cultuur van leren'.

Roelofs, T. (2016). *Professionele ontwikkeling van leraren in de context van de opleidingsschool*. Platform Samen opleiden & Professionaliseren.

<https://www.platformsamenopleiden.nl/knowledge-item/professionele-ontwikkeling-leraren-context-opleidingsschool/>

 Dit katern van het Platform gaat over de vraag hoe praktijkonderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling.

Ros, A. (2015) *Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek*. Platform Samen opleiden & Professionaliseren. https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2016/01/180226-Schoolontwikkeling-DoorPraktijkonderzoek_PO_LR.pdf

 Deze publicatie bevat inspirerende praktijkvoorbeelden van de doorlopende lijn in de professionalisering van de leraar.

Platform Samen Opleiden & Professionaliseren VO (2019). *Doorlopend leren. Opleiden, begeleiden en professionaliseren in een doorlopende lijn*.

<https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/04/DOORLOPEND-LEREN-DEF-1.pdf>

 De scan 'Opleiden in de school' is een zelfevaluatie-instrument waarmee opleidingsscholen kunnen werken aan verdere schoolontwikkeling.

Cobben, M., Ros, A., & Van Rossum, B. (2017) *Opleiden in de school*. Steunpunt Opleidingsscholen.

https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2017/05/180226-ScanOpleidenInDeSchool-PO_LR.pdf

 Op de bijbehorende website vind je meer informatie over het landelijke project Begeleiding Startende Leraren (BSL).

<http://www.begeleidingstartenderen.nl/>

 Op de website Parels uit de regio vind je een voorbeeld van een huisacademie.

<https://parelsuiterregio.nl/pearls/21>

 Deze reportage op *Didactiefonline.nl* biedt een inzicht in hoe huisacademies werken.

Marreveld, M. (2016). *Thuis bij de huisacademies. Didactief*, november 2016.

<https://didactiefonline.nl/artikel/thuis-bij-de-huis-academies>



BEVORDEREN VAN EEN ONDERZOEKSCULTUUR

Wouter Schenke en Patrick van Schaik

6.1 INLEIDING

Een leraar wiskunde is enthousiast aan de slag gegaan met formatief toetsen na een presentatie van een collega. Twee maanden later besluit hij alweer te stoppen, omdat hij ervaart dat dit voor zijn vak niet werkt. Bovendien vraagt de waan van de dag te veel van hem om zich hier verder in te verdiepen. Dit voorbeeld zal herkenbaar zijn in meer scholen: leraren die ad hoc beslissingen nemen, veelal op basis van wat ze vinden of ervaren.

Het kan soelaas bieden om samen met collega's langer stil te staan bij gewenste veranderingen. Door onderling af te stemmen wat je wilt bereiken, kunnen leraren gezamenlijk afwegingen maken op basis van ervaringen en kennis uit de literatuur.

Een voorbeeld waar leraren samen onderzoekend stilstaan bij onderwijsontwikkelingen is te vinden op een vo-school in Zeeland. Ze werken in vakoverstijgende teams aan vraagstukken die relevant zijn voor hun dagelijkse praktijk, zoals hoe ze in hun lessen gebruik kunnen maken van sociale media. De leraren bleken al gauw behoefte te hebben aan onderzoeksondersteuning en daarop besloot de schoolleiding een onderzoeksgroep samen te stellen met leraren met expertise in dan wel affiniteit met onderzoeksmatig werken. Op drie manieren ondersteunen deze leraren hun collega's: ze denken mee over de aanpak van een vraagstuk in een kennisteam, gaan aan de slag met onderzoeksvragen die meer tijd en expertise vragen en ondersteunen de schoolleiding met overkoepelende of beleidsmatige onderzoeksvragen.

De kernvraag in dit hoofdstuk is onder welke condities leraren loskomen van de waan van de dag en onderzoekend stilstaan bij wat onderwijsontwikkelingen betekenen voor de eigen onderwijspraktijk.

Dit gebeurt in scholen waar leraren de gewoonte hebben om kennis van elkaar en andere bronnen te gebruiken als onderbouwing voor beslissingen, ofwel in scholen waar een onderzoekscultuur heerst. We beschrijven hoe een onderzoekende houding van leraren en een onderzoekscultuur in school te bevorderen is.

6.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Onderzoekende houding van leraren

Het hoort bij de professie van leraren om een onderzoekende houding te hebben tegenover brede onderwijsontwikkelingen en ontwikkelingen binnen hun eigen vakgebied: 'Omdat leren in het beroep van de leraar centraal staat, moet er ook aandacht zijn voor het leren van de leraar zelf. Een excellente leraar die het optimale uit zijn leerlingen haalt, wordt niet zo geboren. Dat is het resultaat van een voortdurend proces van leren, reflecteren en verbeteren' (Snoek et al., 2017, p. 20). Cochran-Smith en Lytle (1999) beschreven die onderzoekende houding van leren, reflecteren en verbeteren met de term *inquiry as stance*. Houding (*stance*) omvat volgens hen zowel een oriëntatie op nieuwe kennis als de positie die je als leraar inneemt binnen het team in school. Een onderzoekende houding staat voor een continue nieuwsgierigheid naar nieuwe kennis die een leraar verbindt aan de eigen lespraktijk. Leraren gaan in hun werk niet alleen af op hun eigen gevoel, maar nemen ook kennis en ervaringen van anderen mee om keuzes (beter) te onderbouwen (Schenke, Van Schaik, Heemskerk, & Boogaard, 2019).

Uit een studie onder 220 leerkrachten (Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt, & Van der Steen, 2010) kwam naar voren dat ze collega's consulteren en hun beslissingen willen onderbouwen met data (over bijvoor-

beeld leerlingen) die in hun dagelijkse bereik liggen. Ze meldden het lastiger te vinden om in hun dagelijkse werk theoretische inzichten of literatuur te gebruiken voor het nemen van beslissingen (Imants et al., 2010). Redenen hiervoor zijn dat wetenschappelijke bronnen niet altijd toegankelijk zijn of goed te relateren zijn aan de eigen schoolcontext (Broekkamp, Vanderlinde, Van Hout-Wolters, & Van Braak, 2009; Van Schaik, Volman, Admiraal, & Schenke 2018).

Onderzoeksmatig werken in groepen

Een onderzoekende houding is onderdeel van onderzoeksmatig werken: het verkennen en beantwoorden van dagelijkse praktijkvragen door systematisch gegevens te gebruiken uit de onderwijspraktijk en van andere bronnen (Van der Steen & Peeters, 2014). Steeds vaker zien we dat scholen dit verbreden van individueel onderzoek (bijvoorbeeld voor een masteropleiding) naar collectieve vormen (Ros & Van den

Bergh, 2018). Dit gebeurt bijvoorbeeld in docentgroepen zoals professionele leergemeenschappen (zie ook hoofdstuk 3), kennisnetwerken, leerkringen en docentontwikkelteams. Deze vormen worden in toenemende mate beschouwd als professionaliseringsactiviteiten (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015).

Drie aanpakken

In een langlopend onderzoek hebben we docentgroepen gevolgd die kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk benutten en gezamenlijk nieuwe kennis construeren (Schenke et al., 2019). We zagen drie aanpakken voor het benutten van kennis, gebaseerd op de voornaamste kennisbronnen die leraren gebruiken: *practice-based*, *research-informed* en *research-based*.

De laatste twee zijn vormen van onderzoeksmatig werken. Bij een *research-informed* aanpak koppelen leraren hun eigen praktijkkennis en expertise aan

Werkplaatsen onderwijsonderzoek

Sinds 2016 zijn er enkele werkplaatsen onderwijsonderzoek ontstaan, zoals drie werkplaatsen in het primair onderwijs die met subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) als pilot zijn gestart. In deze werkplaatsen werken leraren en onderwijsonderzoekers langdurig samen aan beter onderwijs. Hun reilen en zeilen wordt in een flankerend onderzoek gevolgd. Een van de eerste conclusies is dat een goede coördinator onontbeerlijk is voor de opzet, voortgang en het bij elkaar brengen van belan-

gen van alle deelnemers. Dit kan iemand zijn uit een school of onderzoeksinstelling, zolang diegene maar in staat is om de belangen van de partijen en betrokkenen te overzien en samen te brengen (De Jong et al., 2017). De werkplaatsen moeten ten goede komen aan de praktijk van de deelnemende scholen, aan de professionele ontwikkeling van participerende leraren en aan de onderwijssector als geheel. De samenwerking is nog relatief jong, dus of de werkplaatsen deze verwachtingen inlossen, is afwachten.

wat er bekend is uit kennisbronnen van anderen, zoals uitkomsten uit praktijkgericht (wetenschappelijk) onderzoek of input van een externe expert. In een *research-based* aanpak doen groepen leraren nieuwe kennis en inzichten op door zelf praktijkgericht onderzoek binnen de eigen school te doen. Vaak met als doel om opbrengsten van een innovatie of lesprogramma te evalueren (Voogt, McKenney, Fisser, & Van Braak, 2012; Zwart, Smit, & Admiraal, 2015).

Vergeleken met de leraren uit *practice-based* groepen pasten leraren uit de andere twee groepen vaker geconstrueerde kennis toe in hun dagelijkse praktijk en ontwierpen ze vaker nieuwe lessen of didactische aanpakken. Daarnaast zeiden deze leraren vaker hun visie op wat goed leren en lesgeven is, te hebben bijgesteld. De koppeling van hun eigen kennis en expertise met inzichten uit praktijkgericht onderzoek lijkt hier een belangrijke rol in te spelen.

Ros en Van den Bergh (2017) noemen dit de feedbackfunctie van onderzoeksmatig werken in de school. Deze manier van werken kan bijdragen aan schoolontwikkeling, bijvoorbeeld via het onderbouwd implementeren van onderwijsverbeteringen op basis van onderzoeksresultaten. Daarnaast onderscheiden ze de dialoogfunctie: onderzoeksmatig werken kan de reflectieve dialoog tussen leraren bevorderen, wat een belangrijke basis is voor professionalisering. Onderzoeksmatig werken kan de inhoudelijke gesprekken tussen collega's verdiepen vanwege de vereiste distantie en reflectie, en bijdragen aan een gedeelde visie op wat goed onderwijs is.

Conditie voor een onderzoekscultuur

Wat kenmerkt een school met een onderzoekscultuur? Godfrey (2016) onderscheidt hiervoor vier pijlers:

1. Onderlinge verbondenheid

Voor het ontstaan en duurzaam behouden van een onderzoekscultuur is voldoende betrokkenheid van leraren bij speerpunten in de school belangrijk. Dat vraagt om het gezamenlijk bespreken en delen van waarden en de visie op het leren in school. Hierdoor ontstaat een beter begrip van elkaars opvattingen en wordt collectief leren gestimuleerd (dialoogfunctie). Een onderzoekscultuur draagt daarmee ook bij aan meer verbondenheid tussen leraren (Huffman & Hipp, 2003).

2. Professionaliteit van leraren

Vanuit onderlinge verbondenheid kan samen leren in netwerken of ontwikkelgroepen ontstaan. De schoolleiding moet leraren daarvoor wel tijd en ruimte geven. Samenwerking met een externe onderzoeker of expert helpt om theorie en praktijk te verbinden (Pareja Roblin, Ormel, McKenney, Voogt, & Pieters, 2014; Schaap & De Bruijn, 2018). Samen onderzoeksmatig werken in de school draagt niet alleen bij aan de professionalisering van individuele leraren, maar ook aan schoolontwikkeling (Van der Steen & Oolbekkink, 2014). Het samenwerken van leraren in dergelijke professionele netwerken draagt in veel gevallen zelfs bij aan duurzame schoolontwikkeling (März, Gaikhorst, Mioch, & Geijssels, 2017). Netwerken waarin leraren onderzoeksmatig werken, lijken daarom een goede omgeving te bieden voor de koppeling van individuele en bredere schoolontwikkeling.

3. De school als lerende organisatie

Door bevindingen vanuit netwerken of ontwikkelgroepen breed te delen komen ook andere collega's in aanraking met nieuwe kennis en inzichten. Deze kennisdeling komt vaak nog slecht van de grond. Ze

vergt structurele aandacht (bijvoorbeeld in de jaar-agenda) en goede organisatie (bijvoorbeeld tijdens studiedagen), zo zeiden leraren en schoolleiders in recent onderzoek (Schenke et al., 2019). Als kennisdeling en de dialoog met collega's wel van de grond komen, dan zijn de groepen onderzoekende leraren te beschouwen als 'groeikernen' die bijdragen aan een onderzoekscultuur in school. Ze functioneren dan niet (meer) als eilanden in school, maar hun bevindingen en ervaringen inspireren anderen (Sligte, Admiraal, Schenke, Emmelot, & De Jong, 2018).

4. Onderzoeksmatig, situationeel en gespreid leiderschap

Leiderschap is een voorwaarde voor het stimuleren van een duurzame onderzoekscultuur. Zoals Godfrey (2016, p. 1) stelt: *'School leaders are urged to consider developing a culture of research engagement as a long-term, sustainable improvement strategy'* ('Schoolleiders worden aangespoord om de ontwikkeling van een onderzoekscultuur te beschouwen als een duurzame verbeteringsstrategie'). Bij onderzoeksmatig leiderschap geven schoolleiders zelf het goede voorbeeld aan medewerkers. Bij een combinatie van situationeel en gespreid leiderschap geven ze leraren de ruimte om zelf leiderschapsinitiatieven te nemen (zie ook hoofdstuk 9). Zo kunnen leraren gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaren voor een bepaald thema en die verder uitdragen naar collega's (Hulsbos, Van Langevelde, & Kessels, 2017; Uiterwijk-Luijk, 2017).

6.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Hoe kunnen leraren en schoolleiders een onderzoekscultuur stimuleren om beter onderbouwde beslissingen te nemen? Handzame tips daarvoor zijn

te vinden in de scan *Onderzoekscultuur in de school* (zie bij 'Verder lezen'). We bespreken hier thema's met bijbehorende adviezen uit deze scan.

Ondersteun ontwikkelgroepen

In ontwikkelgroepen gaan leraren onderzoeksmatig te werk (tweede pijler). Ze kiezen voor een *research-informed of research-based* aanpak en zijn daarbij gericht op schoolontwikkeling. Een dergelijke ontwikkelgroep (of netwerk, leerteam, onderzoeksgroep) is een manier om samen stil te staan bij de eigen expertise en ervaringen en deze te koppelen aan inzichten uit onderzoek. Belangrijke voorwaarde voor het goed functioneren is dat de groepsleden een afgebakende tijd in het weekrooster krijgen en deze uren terugzien in hun taakoverzicht. Een advies is om een ontwikkelgroep te laten begeleiden door externe onderzoekers of adviseurs van lerarenopleidingen, hoger onderwijsinstellingen of onderzoeksbureaus.

Kies urgente thema's

In een school met een onderzoekscultuur nemen schoolleiders en leraren breed gedragen, urgente thema's onder de loep waar ze meer kennis over willen verzamelen en ontwikkelen (derde pijler). Een advies daarbij is thema's te kiezen die aansluiten bij de visie van de school en de voorgenomen vernieuwingen. Het is verder belangrijk om nieuw opgedane kennis te koppelen aan het doorvoeren van veranderingen in de schoolpraktijk (feedbackfunctie).

Creëer teambetrokkenheid

Om te voorkomen dat ontwikkelgroepen als een eiland fungeren is het nodig om de betrokkenheid van het gehele team bij een ontwikkelgroep te vergroten (eerste pijler). De keuze voor een urgent

thema helpt om draagvlak binnen het team te creëren, evenals aandacht voor de dialoogfunctie: zorg dat het binnen school gewoonte wordt om kennis van elkaar en andere bronnen te gebruiken bij het nemen van beslissingen. Dit vergroot de onderlinge verbondenheid en dit kan weer bijdragen aan teamleren (zie ook hoofdstuk 2). Het helpt als leraren een onderzoekende houding hebben: vragen stellen, kritische feedback geven en verder gaan dan het geven van louter meningen. Ze kunnen dan betrokken raken bij onderzoek en onderwijsontwikkeling, en meer leren van en met elkaar (derde pijler). Sommige scholen organiseren daartoe jaarlijks een onderzoeksmarkt met presentaties van leraren en leraren-in-opleiding, bedoeld om collega's in school te informeren en inspireren. Een school in Noord-Holland bouwt tijdens de presentaties ook tijd in om de vraag te bespreken: 'Wat kunnen we zelf met dit onderzoek in onze eigen lessen?'. Deze manier van werken zorgt voor breder gedragen kennis en inzichten, en kan leiden tot beter onderbouwde verbeteringen in de onderwijspraktijk.

Zorg voor stimulerend leiderschap

Voor het creëren van een onderzoekscultuur is het belangrijk dat ook de schoolleider zelf blijkt geeft van een onderzoekende houding, betrokken is bij ontwikkelgroepen, meedenkt bij knelpunten en actief zoekt naar manieren om onderzoeksmatig werken in de school te stimuleren (vierde pijler). Manieren om dat te doen zijn onder meer: de ontwikkeling van een onderzoekscultuur opnemen in het schoolbeleid, ontwikkelgroepen faciliteren, leraren met expertise in en affiniteit met onderzoeksmatig werken kansen en verantwoordelijkheid bieden en mogelijkheden zoeken om samen te werken met een kennisinstituut, zoals een universiteit.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

 Broekkamp, H., Vanderlinde, R., Van Hout-Wolters, B., & Van Braak, J. (2009). De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*, 86(4), 313-320.

<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616447>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.

 De Jong, A., Exalto, R., De Geus, W., Kieft, M., Klein, T., & Lockhorst, D. (2017). *Werkplaatsen onderwijsonderzoek PO. Tussenrapportage onderzoek jaar 1*. Utrecht: Oberon.

https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/02/1763-Werkplaatsen-tussenrapport_deffoto.pdf

Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as researched organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.

Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, Maryland, Verenigde Staten: R&L Education.

Hulsbos, F., Van Langevelde, S., & Kessels, J. (2017). Een gespreid perspectief op leiderschap. In: Hulsbos, F., & Van Langevelde, S. (Reds.), *Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Utrecht: Kessels & Smit.

 Imants, J., Van Veen, K., Pelzer, B., Nijveldt, M., & Van der Steen, J. (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-287.

<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616462>

 März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/03/rol-professionele-netwerken-bij-duurzaam-vernieuwen.pdf>

Pareja Roblin, N. N., Ormel, B. J., McKenney, S. E., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2014). Linking research and practice through teacher communities: A place where formal and practical knowledge meet?. *European journal of teacher education*, 37(2), 183-203.

 Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/11/Eindrapportage-NRO-Kennisbenutting-in-Onderzoekende-Scholen.pdf>

Schaap, H., & De Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning environments research*, 21(1), 109-134.

 Schenke, W., Van Schaik, P.W., Heemskerk, I. M. C., & Boogaard, M. (2019). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk. Kansrijke aanpakken voor docentgroepen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

[https://kennisbenutting.kohnstammstituut.nl/pdf/Schenke_Van_Schaik_Heemskerk_Boogaard_\(2019\)_Beter_benutten_van_kennis_uit_onderzoek_en_onderwijspraktijk.pdf](https://kennisbenutting.kohnstammstituut.nl/pdf/Schenke_Van_Schaik_Heemskerk_Boogaard_(2019)_Beter_benutten_van_kennis_uit_onderzoek_en_onderwijspraktijk.pdf)

 Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L. (2018). *Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen. Onderzoeksrapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

<https://kohnstammstituut.nl/wp-content/uploads/2019/08/991-de-school-als-PLG.pdf>

 Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/>

 Uiterwijk-Luijk, E. (2017). *Inquiry-based leading and learning: Inquiry-based working by school boards, school leaders and teachers and students' inquiry habit of mind* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

https://pure.uva.nl/ws/files/15370840/Thesis_complete_.pdf

Van der Steen, J., & Oolbekkink, H. (2014). Ontwikkelingen rondom onderzoek in de school. *De Nieuwe Meso*, 2014(2), 7-11.

 Van der Steen, J., & Peeters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35(1), 71-84.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Onderzoekend-handelen-in-dagelijkse-praktijk-leraren-en-docenten.pdf>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

Van Schaik, P., Volman, M.L.L., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63.

 Voogt, J., McKenney, S., Fisser, P., & Van Braak, J. (2012). Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 89(4), 335-337.

<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616314>

 Zwart, R. C., Smit, B., & Admiraal, W. F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische Studiën*, 92(2), 131-148.

<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616323>

Verder lezen

 Het Steunpunt Opleidingsscholen (nu: Platform Samen opleiden & professionaliseren) ontwikkelde een scan om de onderzoekscultuur op je school in kaart te brengen.

Ros, A., & Van den Bergh, L. (2017). *Scan onderzoekscultuur in de school & interventiekaarten*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.

www.platformsamenoopleiden.nl/scan-onderzoekscultuur-school/

 Op de website van het Kohnstamm Instituut vind je de resultaten van een onderzoeksproject over het benutten en delen van kennis tussen leraren.

www.kohnstammstituut.nl/kennisbenutting

 Dit artikel op *Didactiefonline.nl* beschrijft hoe leraren op school samen kennis uit onderzoek kunnen benutten.

Marreveld, M. (2016). Gebruik die kennis! *Didactief*, september 2016.

<https://didactiefonline.nl/artikel/gebruik-die-kennis>



DE ROL VAN EVALUATIE VOOR LOOPBAANONTWIKKELING

Marco Snoek

7.1 INLEIDING

Met nieuwe taken en rollen kan het beroep voor leraren aantrekkelijk en motiverend blijven. Maar in de meeste gevallen is niet iedere rol voor iedere leraar beschikbaar. Er kan nu eenmaal maar een beperkt aantal rekencoördinatoren of MR-leden in een school zijn. Bovendien vragen nieuwe rollen ook nieuwe competenties.

Om te kijken welke rol voor welke leraar geschikt is, gebruiken scholen diverse vormen van evaluatie of beoordeling. Die kunnen summatief zijn, bijvoorbeeld wanneer er meer kandidaten zijn dan beschikbare plekken, maar ook formatief. In dat laatste geval is het geven van feedback een impuls voor verdere competentie-ontwikkeling.

In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe evaluatie, beoordeling en feedback een bijdrage kunnen leveren aan loopbaanontwikkeling van leraren. De term 'evaluatie' geldt hierbij als verzamelterm voor allerlei vormen van summatieve of formatieve beoordeling. Overigens is er nog weinig onderzoek beschikbaar waarin evaluatie van leraren expliciet in verband wordt gebracht met loopbaanontwikkeling en loopbaanbeslissingen door leraren of schoolleiders. Dit hoofdstuk is daarom grotendeels gebaseerd op de uitkomsten van een seminar van de Working Group Schools van de Europese Commissie over deze thematiek (ET2020 Working Group Schools, 2019).

7.2 VIER FACETTEN VAN EVALUATIE

Voor het verkennen van de wijze waarop evaluatie van leraren kan bijdragen aan hun loopbaanmogelijkheden, moeten we eerst zicht krijgen op de verschillende facetten van evaluatie. Dochy, Schelfhout en Janssens (2003) onderscheiden vier vragen:

- Waarom wil je evalueren: wat zijn de doelen?
- Wat wil je evalueren: wat zijn mogelijke kwaliteitscriteria?
- Wie evalueert: welke rollen spelen verschillende actoren?
- Hoe verloopt de evaluatie: welke data verzamel en interpreteer je en hoe verbind je daar conclusies aan?

Doelen

De doelen hangen af van het gehanteerde perspectief (zie Tabel 1 op pagina 76). Politiek-maatschappelijk (macro-perspectief) zal er bijvoorbeeld veel aandacht zijn voor borging van de basiskwaliteit en bekwaamheid van leraren en daarmee voor het organiseren van maatschappelijk vertrouwen in het onderwijs (zie ook hoofdstuk 2 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld'). Vanuit het meso-perspectief van arbeidsvoorwaarden binnen de school zal er meer aandacht zijn voor vraagstukken rond aanstellingen, selectie en promotie. En vanuit pedagogisch-ontwikkelingsgericht perspectief (micro) zal er vooral aandacht zijn voor groei en ontwikkeling.

Hoewel het praktisch en efficiënt kan zijn om in evaluatieprocedures verschillende doelen te combineren, is dat niet aan te raden, want de verschillende doelen en perspectieven kunnen elkaar in de weg zitten.

Het doel heeft invloed op hoe leraren tegen evaluatie aan kijken. Wanneer de nadruk ligt op borging en verantwoording, zijn leraren er negatiever over dan wanneer het gaat om input voor professionele ontwikkeling (Tuytens & Devos, 2014). In dat laatste geval is evaluatie voor leraren betekenisvoller.

Omdat evaluatie geen doel op zich is, maar een middel, moeten de doelen heel helder zijn. Bij (het ondersteunen van) loopbaanontwikkeling ligt de nadruk op selectie en ontwikkeling.

Evaluatie kan zoals gezegd summatief zijn, bijvoorbeeld als het gaat om een beslissing over promotie en salarisgroei of om te beoordelen welke kandidaat voor een bepaalde rol of taak het meest geschikt is. In dat geval zijn loopbaankeuzes vaak afhankelijk van beslissingen en belangen van anderen. Evaluatie kan ook formatief zijn, bijvoorbeeld feedback op de vraag of een leraar geschikt is voor een bepaalde rol en wat hij daar eventueel nog voor zou moeten ontwikkelen. In dat geval is er meer ruimte voor eigen regie van de leraar.

Evaluatie voor loopbaanontwikkeling kan dus twee concrete opbrengsten hebben:

- Voor de leraar: zicht hebben op de eigen potentie en kwaliteit en daarop kunnen handelen (zelfsturing).
- Voor de schoolleider: handvatten om beslissingen te kunnen nemen rondom selectie, erkenning, beloning, vormgeven aan loopbaanbegeleiding en ondersteuning van professionele ontwikkeling.

Mogelijke kwaliteitscriteria

Als het doel helder is, is de volgende vraag naar welke specifieke kwaliteiten van leraren gekeken

wordt en welke criteria daarbij horen. Doel en kwaliteitscriteria hangen nauw samen. Bij oriëntatie op of selectie voor een specifieke rol horen criteria die op die rol zijn toegespitst.

De meeste bestaande evaluatie-instrumenten richten zich op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar en bieden daarmee weinig handvatten voor loopbaanambities en beoordeling voor functies die het concrete lesgeven overstijgen, zoals het ontwikkelen van onderwijs, onderzoek doen of het coachen van collega's.

Waar kijk je naar?

Het maakt uit of je vooral kijkt naar de mate waarin een leraar bepaalde competenties bezit, naar het zichtbare en observeerbare handelen (*performance*), naar het resultaat van dat handelen (de prestaties van leerlingen, wat vooral in de Verenigde Staten meermalen is geopperd, zie Sanders & Horn, 1998), naar de leraar als persoon (zie bijvoorbeeld Beijaard, 2009; Kelchtermans, 2012; Van Oers, Huizen, & Wubbels, 2002) of naar zijn vermogen om zelf vorm te geven aan de eigen professionele ontwikkeling.

Een belangrijke vraag hierbij is in welke mate je alleen kijkt naar het zichtbare, meetbare en beoordeelbare

Tabel 1. Doelen van evaluatie

	Doel	Type evaluatie	Belangrijkste stakeholder	Concern
Borging	Bewaken gewenst minimumniveau	Summatief	Minister, Inspectie, bestuurder schoolleider	Maatschappelijk vertrouwen
Selectie	Aanstelling, selectie en promotie	Summatief	Leraar, werkgever	Formele loopbaanpaden
Ontwikkeling	Reflectie en groei	Formatief	Leraar, schoolleider	Levenslang leren, lerende organisaties

handelen van leraren, of dat ook minder goed meetbare elementen aan de orde komen in (het gesprek over) de evaluatie (zie bijvoorbeeld Elshout-Mohr, Oostdam, Dietze, & Snoek, 2001).

Standaarden en niveaus

Een belangrijk aandachtspunt is de mate waarin de evaluatiecriteria zijn gestandaardiseerd (bijvoorbeeld landelijk uniform) of dat er ruimte is voor diversiteit, bijvoorbeeld aangepast aan de lokale context of aan de persoonlijke ambitie van een leraar. Het handelen van de leraar is immers altijd deels bepaald door de context en de persoon van de leraar. Dat kan een reden zijn om niet alleen naar algemene criteria te kijken, voortgekomen uit onderzoek, maar ook ruimte te houden voor contextgebonden elementen, met oog voor de situ-

atie waarin een rol vorm moet krijgen en voor de persoonlijke visie en ambitie van een leraar bij het vormgeven van de beoogde rol.

Bij het evalueren van groei is beoordeling op basis van één (minimum)niveau niet voldoende. Er bestaan nog weinig toegespitste referentiekaders die een onderscheid maken in niveaus. Voorbeelden zijn het ICALT observatie-instrument waarmee getrainde observatoren zicht kunnen krijgen op het pedagogisch-didactische ontwikkelingsniveau van leraren (Van der Lans, Van der Grift, & Van Veen, 2018) en het instrumentarium van het project Junior Leraar, met criteria en een assessmentprocedure (zie ook kader hieronder) voor de overgang van startbekwaam naar bekwaam leraarschap (Snoek, 2018) (zie ook hoofdstuk 9 in deel 1 van dit drieluik).

School en starter evalueren samen

Een voorbeeld van evaluatie voor loopbaanontwikkeling is het afsluitend assessment van het project Junior Leraar (Snoek, 2018). Doel hiervan is om de overgang van het niveau startend naar ervaren leraarschap te markeren. In het primair onderwijs is dat bijvoorbeeld gekoppeld aan drie periodieken in de salarisschaal. Hier speelt zowel het belang van de leraar zelf (erkenning van ontwikkeling en salariscroei) als van de school (sturen op de ontwikkeling van startbekwaam naar bekwaam leraarschap en daarmee op de kwaliteit van het onderwijs). Daarom vullen school en starter samen het referentiekader. Samen maken ze een (bepaalde!) selectie van competenties die

een rol gaan spelen in de evaluatie. Vervolgens bouwt de starter over drie jaar een portfolio met onder meer input vanuit 360 gradenfeedback, dat twee onafhankelijke, gekwalificeerde mensen (bijvoorbeeld een lerarenopleider en een school-leider) vervolgens beoordelen. Daarmee voldoet dit assessment aan een aantal van de in dit hoofdstuk genoemde criteria: betrouwbaar, valide, contextspecifiek, eigenaarschap en regie bij de leraar, input van verschillende partijen, data over een langere periode. Het speelt bovendien een rol in een concrete loopbaanfase: de afsluiting van de inductieperiode en de overgang naar bekwaam leraarschap.

Eigenaarschap

Omdat je bij evaluatie uitspraken doet over een leraar, is het belangrijk dat deze de criteria valide vindt. Er ontstaat eigenaarschap als leraren zich herkennen in de criteria en het gevoel hebben betrokken te zijn geweest bij het opstellen daarvan, persoonlijk of vanuit het vertrouwen dat de eigen beroepsgroep daar een stem in heeft gehad. Die herkenning zal gemakkelijker leiden tot het (h)erkennen van uitkomsten van evaluaties en daarop volgende acties. Het ontbreken van een dialoog binnen een school leidt daarentegen bij leraren tot minder eigenaarschap en acceptatie van de uitkomsten (Bradford & Braaten, 2018).

Maar ook schoolleiders moeten zich in de criteria kunnen herkennen, zeker als zij evaluatie inzetten om te selecteren. Bij de ontwikkeling van criteria of

referentiekaders is het daarom belangrijk om verschillende partijen te betrekken, niet alleen voor een goede inhoudelijke balans, maar ook om ieders eigenaarschap te garanderen.

Verschillende rollen

Bij de evaluatie van leraren zijn verschillende actoren te onderscheiden, elk met hun eigen belang (zie Tabel 2). Een sleutelrol voor een bepaalde actor heeft grote impact op het eigenaarschap van anderen. In het proces van loopbaanontwikkeling zijn de leraar en de leidinggevende de sleutelfiguren en het ligt voor de hand dat zij dat dan ook zijn in het evaluatieproces. Wel kunnen anderen (zoals collega's, leerlingen, ouders en andere externen) een belangrijke rol spelen als bron van informatie over de kwaliteit van de leraar (bijvoorbeeld met 360 gradenfeedback).

Tabel 2. Actoren die een rol spelen bij evaluatie van leraren

Actor	Belang
Overheid en politiek	Borging van de onderwijskwaliteit op stelselniveau Onderwijsarbeidsmarkt: een aantrekkelijk beroep en voldoende gekwalificeerde leraren
Inspectie	Toezien op goed onderwijs Ombudsman en belangenbehartiger voor leerlingen
Onderwijs-werkgevers/ besturen	Borgen van de onderwijskwaliteit op hun school Goed werkgeverschap (met ruimte voor ontwikkeling en groei)
Schoolleiders	Borgen van de onderwijskwaliteit op hun school Besluiten over aanstelling en promotie
Leerlingen	Onderwijskwaliteit
De beroepsgroep	Kwaliteit van de beoefenaars (bijvoorbeeld door een verplicht of vrijwillig beroepsregister)
Leraren	Zelfevaluatie Peer feedback Loopbaankeuzes
Anderen	Onderwijskwaliteit (bijvoorbeeld ouders, media) Aansluiting onderwijs op de arbeidsmarkt (bijvoorbeeld werkgevers)

Deze mensen moeten vaardig zijn (of worden) in het observeren en evalueren van leraren en het geven van feedback. De (expert)rol van evaluator is zelf overigens een mogelijke loopbaan- en ontwikkelrichting voor leraren. Idealiter vormt evaluatie een integraal onderdeel van de school- en onderwijscultuur en is iedereen rolmodel voor elkaar.

Hoe verloopt de evaluatie?

Wanneer het doel, de criteria en ieders rol helder zijn, moet de evaluatie daadwerkelijk vorm krijgen binnen de school. Ik bespreek achtereenvolgens de verschillende factoren die hierbij een rol spelen.

Betrouwbaarheid en validiteit

De instrumenten en data moeten passen bij wat je wilt weten. Een momentopname met bijvoorbeeld één klassenobservatie (een foto) geeft geen valide beeld van de kwaliteit van een leraar, daar zijn meer metingen voor nodig (een film). En lesobservaties geven bijvoorbeeld wel goed zicht op iemands pedagogisch-didactische kwaliteit, maar geen zicht op de onderliggende overwegingen die het handelen van de leraar sturen. Daar is een dialoog voor nodig. Een lesobservatie geeft ook geen zicht op wat de leraar buiten de klassituatie allemaal nog meer doet.

Ook betrouwbaarheid speelt een rol. Zo zijn observaties van leraren vaak gekleurd, bijvoorbeeld door gender of de samenstelling van de klas (Campbell & Ronfeldt, 2018).

Vragen over validiteit en betrouwbaarheid van evaluatie-uitkomsten kunnen invloed hebben op het vervolg. Paufler en Clark (2019) schetsen hoe schoolleiders vanuit hun twijfels over een nieuw ingevoerd evaluatiesysteem terughoudend zijn in het gebruiken van de uitkomsten voor harde arbeidsvoorwaar-

delijke uitspraken, maar ze wel gebruiken als input voor ontwikkelingsgesprekken.

Contextafhankelijkheid

Het functioneren van een leraar wordt mede bepaald door de omgeving. De verzamelde data zeggen dus niet alleen iets over de leraar, maar ook over de context: de ondersteuning die hij krijgt, het type leerlingen en de rol die andere collega's of ouders spelen in het leerproces van kinderen. Met de leraar evalueer je dus tegelijk de schoolomgeving en (de rol van) de schoolleider. Dat kan bijvoorbeeld betekenen dat er binnen een school niet zozeer een nadruk komt te liggen op individuele leraren, maar op de evaluatie van teams, of dat scholen ook data verzamelen over de context (bijvoorbeeld bevorderende of stimulerende factoren die invloed hebben op het handelen van de leraar).

Eigenaarschap

Het eigenaarschap van leraren betreft niet alleen de criteria, maar ook de data die verzameld worden. Zelfevaluatie als een integraal onderdeel van de procedure vergroot eigenaarschap: leraren kunnen zelf bewijsmaterialen verzamelen en daarop reflecteren (bijvoorbeeld in de vorm van een reflectief portfolio). Tegelijk kunnen vreemde ogen juist ook helpen om dingen te zien die anders onopgemerkt blijven. Leerlingen, collega's en schoolleiders kunnen daar een belangrijke rol in spelen.

Frequentie

Evaluatie beperkt zich vaak tot een aantal specifieke momenten, bijvoorbeeld functionerings- en beoordelingsgesprekken, Inspectiebezoeken en accreditaties. Speciaal voor dat moment worden data verzameld. Dergelijke periodieke activiteiten

zijn ingericht om te voorkomen dat evaluatie er in de hectiek van alledag bij inschiet. Maar ze kunnen ook leiden tot extra druk: op die momenten 'hangt het er immers vanaf'.

Scholen kunnen evaluatie ook inrichten als een permanent en regulier proces en dat inbedden in hun structuur en cultuur. Evaluatie-instrumenten en data maken dan deel uit van het dagelijks werk en van een schoolcultuur waarin men waarde hecht aan reflectieve praktijken en waarin collega's regelmatig in gesprek zijn over wat die data betekenen voor het handelen en de kwaliteit van leraren.

Kosten

Het verzamelen van data vergt tijd en inspanning. Een schoolleider heeft maar beperkt tijd om lessen te observeren. Om te voorkomen dat schoolleiders daardoor een beperkende factor worden, kunnen scholen ook leraren elkaar laten observeren. Dat levert bovendien een dubbel leereffect op. Dan is het wel nodig om te investeren in de kwaliteit van collegiale feedback (zie ook hoofdstuk 4 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld') en om dat te honoreren als onderdeel van het werk van de leraar.

Hoe belangrijk kwaliteitscriteria ook zijn voor betrouwbaarheid, validiteit, contextafhankelijkheid, eigenaarschap en herkenbaarheid, de procedures moeten wel uitvoerbaar en betaalbaar blijven. Een belangrijk uitgangspunt is daarom *Keep it Simple and Sustainable* (KISS, oftewel: houd het simpel en duurzaam).

Vertrouwelijkheid van data

Omdat evaluatiedata gaan over individuele leraren moeten scholen hier zorgvuldig mee omgaan. Anonimisering en instemming van deelnemers (*consent*) zijn vereisten. Omwille van transparantie en verantwoording kan de neiging bestaan om evaluatiedata

te publiceren. Vraag is hoe zinvol dat is: de data komen dan los te staan van de context (de specifieke klas, leraar, vak, school), terwijl die context juist essentieel is om ze goed te kunnen interpreteren en duiden. Bovendien bestaat het gevaar dat leraren minder open zijn en vooral sociaal wenselijke en gunstige antwoorden geven.

Inbedding in professionele ontwikkeling

Zeker bij formatieve evaluatie is het van belang deze te zien als onderdeel van een leerproces. Daarbij zijn vier stappen te onderscheiden (zie ook hoofdstuk 4 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld').

1. *Oriëntatie op ontwikkelrichtingen*: oriënteren op mogelijke rollen en keuze voor een rol die past bij de ambities en kwaliteiten van de leraar.
2. *Oriëntatie op een referentiekader*: zicht krijgen op de aspecten van een rol en op de noodzakelijke kwaliteiten of competenties daarvoor.
3. *Evaluatie*: nagaan hoe de huidige kwaliteit van handelen of beschikbare competenties zich verhouden tot het referentiekader (*reality check*).
4. *Consequenties en follow-up*: nagaan welke ruimte er nog zit tussen het beoogde competentieniveau en de huidige situatie en wat dat vraagt aan ontwikkeling en ondersteuning.

Inbedding in de cyclus van professionele ontwikkeling van leraren vergroot de mate waarin de uitkomsten van evaluaties voor hen bruikbaar zijn. Ze krijgen bijvoorbeeld feedback op hun kwaliteitsniveau, zien wat de zone van naaste ontwikkeling is en ontdekken wat een volgende stap hun loopbaan kan zijn.

Inbedding in schoolcultuur

Een cultuur waarin evaluatie als vanzelfsprekend onderdeel is ingebed in de dagelijkse praktijk vraagt ook om rolmodellen. Dat kunnen schoolleiders zijn die bestuurders en leraren uitnodigen om feedback te geven volgens een duidelijk referentiekader. Of bestuurders die leraren, schoolleiders en Inspectie uitnodigen om hen te evalueren.

De nadruk op ontwikkeling en groei sluit goed aan bij concepten over lerende organisaties. Het proces van evaluatie van leraren kan de ontwikkeling van de school als lerende organisatie ondersteunen en versterken (zie ook hoofdstuk 3). Kenmerken van lerende organisaties zijn onder meer (OECD, 2016):

- Een expliciete visie op het leren van leraren
- Het promoten van teamleren en collegiale samenwerking en verantwoordelijkheid
- Ruimte voor nieuwsgierigheid, ondernemerschap, innovatie en experimenteren
- Aandacht voor kennisdeling
- Open voor input vanuit de bredere omgeving
- Rolmodellen in alle lagen van de organisatie

7.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

De hierboven geschetste reflecties op het evalueren van leraren geven scholen diverse handvatten. Allereerst kan een schoolcultuur waarbinnen evaluatie en feedback van alle betrokkenen vanzelfsprekend is, bijdragen aan de ontwikkeling van leraren en het leren van leerlingen. Zo'n schoolcultuur wordt gekenmerkt door een open klimaat, waarin medewerkers regelmatig stilstaan bij de vraag 'hoe doen we het?', mede vanuit gedeelde beelden over kwaliteit van onderwijs, lessen, leraren en schoolleiders. De reflectie en collegiale feedback zijn niet gericht op afrekenen, maar op

elkaar helpen en ondersteunen bij verdere ontwikkeling. Binnen zo'n cultuur is evaluatie een gezamenlijke teamverantwoordelijkheid en is er aandacht voor verschillende vormen van eigenaarschap:

- Van de criteria en het referentiekader: zijn die voor de betrokken leraren betekenisvol?
- Van de gebruikte data: hebben leraren zelf ook een rol in het verzamelen en selecteren van data (bijvoorbeeld met een portfolio of evaluatiegegevens van een groep leerlingen)?
- Van de evaluatie: herkennen leraren zich in de verzamelde data, hebben ze het gevoel dat die recht doen aan hen en hebben ze daar een stem in?
- Van de vervolgstappen: hebben leraren daar zelf ook zeggenschap over?

Tegelijk kan evaluatie ook een rol spelen bij concrete loopbaanbeslissingen, zowel door de leraar zelf als door een leidinggevende. In situaties waarin iemand beslissingen neemt over leraren zijn transparantie, eerlijkheid en legitimiteit belangrijk. Hoewel de regie in dergelijke gevallen meestal niet bij de leraar zelf ligt, doen de genoemde elementen van eigenaarschap er nog steeds toe, omdat ze bijdragen aan acceptatie van de uiteindelijke beslissing.

Het thema ontwikkelrichtingen en loopbaanbeleid voor leraren is nog relatief nieuw binnen het Nederlandse lerarenbeleid, zowel landelijk als lokaal. Er mag meer aandacht komen voor de rol van evaluatie bij processen van loopbaanbeslissingen en -begeleiding. Daarbij gaat het niet alleen om het conceptueel uitwerken van mogelijke vormen van lerarenevaluatie, maar ook om het ontwikkelen van concrete voorbeelden en good practices.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

-  Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. (Oratie). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
<https://pure.tue.nl/ws/files/3024588/Beijaard2009.pdf>
- Bradford, C., & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 75, 49-59.
- Campbell, S. L., & Ronfeldt, M. (2018). Observational evaluation of teachers: Measuring more than we bargained for? *American Educational Research Journal*, 55(6), 1233-1267.
- Davis, A., & McDonald, D. (2019) Teachers' reflections of instructional effectiveness: self-assessment through a standards-based appraisal process. *Reflective Practice*, 20(1), 125-141.
- Dochy, F., Schelfhout, W., & Janssens, S. (red.) (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Heverlee-Leuven: LannooCampus
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., Dietze, A., & Snoek, M. (2001). Assessment van competenties. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(2), 48-54.
-  Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional>
-  OECD (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Parijs: OECD.
<https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Paufler, N. A., & Clark, C. (2019). Reframing conversations about teacher quality: school and district administrators' perceptions of the validity, reliability, and justifiability of a new teacher evaluation system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(1), 33-60.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). The problematic implementation of teacher evaluation policy: School failure or governmental pitfall? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4-suppl), 155-174.
- Van der Lans, R. M., van de Grift, W. J., & Van Veen, K. (2018). Developing an instrument for teacher feedback: using the rasch model to explore teachers' de-

velopment of effective teaching strategies and behaviors. *The journal of experimental education*, 86(2), 247-264.

Van Oers, H. J. M., Huizen, P., & Wubbels, T. (2002). Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door aankomende leraren. *Pedagogische studiën*, 79(4), 287-304.

 ET2020 Working Group Schools (2019). *Evaluation of teachers and school leaders to support attractive and sustainable careers*. Gepubliceerd online op 15 juli 2019.
<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/governance-of-school-edu.htm>

Verder lezen

 Een uitgebreide samenvatting van een Vlaamse studie die inzicht biedt in belangrijke aandachtspunten bij de evaluatie van leraren.
Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Declercq, L., & Delvaux, E. (2014). *Evaluatie van het evaluatiesysteem voor leerkrachten in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs*. Maklu.
<http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6243>

 Op de website Leraar24 kun je een pagina vinden over het beoordelen en belonen van leraren.
<https://www.leraar24.nl/51098/beoordelen-en-belonen-van-leraren/>

 Dit artikel bevat aandachtspunten bij het beoordelen van de bekwaamheid van startende leraren.
Sluijsmans, D.; & Van der Klink, M. (2017). Het beoor-

delen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren. Naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school. In: Timmersmans, M. & Van Velzen, C. (red), *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school Opleiden*, 123-140.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Beoordelen-beroepsbekwaamheid-startende-leraren.pdf>

 Dit artikel op *Didactiefonline.nl* beschrijft wat er komt kijken bij betrouwbare lesobservaties.
Van der Lans, R. (2016). Eén lesbezoek is onvoldoende. *Didactief*, december 2016.
<https://didactiefonline.nl/artikel/en-lesbezoek-is-onvoldoende>



STRATEGISCH PERSONEELSBELEID ALS MOTOR

Peter Leisink en Jeroen Imants

8.1 INLEIDING

Dit hoofdstuk gaat over de bijdrage die strategisch personeelsbeleid kan leveren aan de professionele ontwikkeling en loopbaanmogelijkheden van leraren. We bekijken die professionele ontwikkeling in samenhang met onderwijsontwikkeling, omdat die verbinding meer en nieuwe mogelijkheden oplevert voor leraren. Het beroepsbeeld wordt aantrekkelijker, omdat het appelleert aan uiteenlopende interesses en ambities. Bovendien wordt zo professionele ontwikkeling structureel ingebed in de schoolpraktijk. En dat komt het onderwijs, en dus de belangen van leraren en van leerlingen, ten goede.

Dit betekent dat het strategisch personeelsbeleid dus samenhangt met de onderwijsvisie van de school. Het vraagt om leidinggevendenden die personeelsbeleid kunnen combineren met onderwijskundig leiderschap. Het impliceert bovendien dat leraren een centrale rol hebben in onderwijs- en professionele ontwikkeling, inclusief de ontwikkeling van hun eigen loopbaan. Dat is dus iets anders dan personeelsbeleid waarbij de leidinggevende toonaangevend is en de werknemer louter 'ontvanger'. Daarom gaan we in dit hoofdstuk ook in op de verhouding van leidinggevendenden en leraren en hun professionele samenwerking aan onderwijsontwikkeling. We beschrijven wat ieders rol is en hoe beiden kunnen bijdragen aan zowel de professionele als de onderwijsontwikkeling en (daarmee) aan een leercultuur op school.

8.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

In het onderwijsveld is de term strategisch personeelsbeleid gangbaar voor wat in bedrijven en in de wetenschap Human Resources Management (HRM) heet. HRM verwijst naar het beleid en de concrete

activiteiten voor het management van arbeid (zoals de toewijzing van taken, professionele ruimte en medezeggenschap) en van personeel (zoals werving, selectie, beoordeling, beloning, opleiding en ontwikkeling). Kenmerkend voor *strategisch* personeelsbeleid is de afstemming op de strategische schooldoelen (onderwijskundige en maatschappelijke doelen, goed werkgeverschap, een levensvatbare organisatie) en op externe ontwikkelingen (bijvoorbeeld krimpend leerlingenaantal of lerarentekort).

HRM draagt bij aan de realisatie van organisatie-doelen via zijn invloed op houding en gedrag van medewerkers (Jiang et al., 2012). Volgens het zogeheten AMO-model hebben drie factoren invloed op het functioneren van medewerkers: hun bekwaamheid (*Ability*), motivatie (*Motivation*) en de ruimte en hulpmiddelen (*Opportunity*). HRM kan professioneel gedrag van leraren ondersteunen als het bijdraagt aan hun vakbekwaamheid en motivatie, en als het hen de professionele ruimte en andere omstandigheden biedt om hun werk goed te doen.

De rol van schoolleiders

Het is belangrijk dat het personeelsbeleid van scholen aansluit bij de beoogde strategische doelen. Dat vraagt om leidinggevendenden die personeelsbeleid niet louter instrumenteel toepassen, maar combineren met (onderwijs)inhoudelijk leiderschap (Knies, Leisink, & Van der Schoot, 2017). Dit leiderschap omvat bijvoorbeeld het samen met leraren vertalen van de onderwijsvisie in concrete doelen, hen inspireren en het bieden van taak- en relatiegerichte steun. Het belang van deze combinatie blijkt uit onderzoek van Favero, Meier en O'Toole (2016) onder 1100 po- en vo-scholen in New York. Scholen waar schoolleiders uitdagende, maar haalbare doelen stellen, werken aan vertrouwen, de betrokken-

heid en medezeggenschap van leraren stimuleren en hen feedback geven, hebben een hoger percentage geslaagde leerlingen, meer tevreden ouders, meer sociale veiligheid op school en een lager verloop onder leraren.

De combinatie van leiderschap en de toepassing van personeelsbeleid is ook belangrijk voor de ontwikkeling van een professionele leercultuur (zie ook hoofdstuk 3). Dat blijkt ook uit onze analyse van gegevens die scholen hebben ingevuld in de Spiegel Personeel en School over hun strategisch personeelsbeleid. Tot begin 2019 hebben zo'n negentig scholen dit instrument van de VO-raad gebruikt, goed voor ruim 3500 leraren en vierhonderd schoolleiders. Volgens leraren dragen de volgende factoren het meeste bij aan de ontwikkeling van een professionele leercultuur:

1. Leiderschap gericht op het gezamenlijk uitwerken van schooldoelen die leraren houvast bieden
2. Leiderschap dat de professionele ontwikkeling van leraren ondersteunt
3. Leiderschap dat de samenwerking tussen leraren ondersteunt
4. Strategisch personeelsbeleid dat professionele ruimte aan teams biedt
5. Strategisch personeelsbeleid dat mogelijkheden biedt voor professionele en loopbaanontwikkeling
6. Leiderschap dat maatwerkafspraken met leraren maakt

Leraren die positief oordelen over de professionele leercultuur in hun school, hebben dus leidinggevenden die hun professionele ontwikkeling, samen-

Ontwikkeling van professie, loopbaan en onderwijs

Bij onderwijsontwikkeling denken we aan inspanningen binnen een school om het onderwijs en het leren van leerlingen te verbeteren. Professionele ontwikkeling is de groei die leraren doormaken gedurende hun beroepsloopbaan, met alle ups en downs die daarbij kunnen horen. Je kunt groeien door opleidingen, trainingen en cursusdagen te volgen, maar ook door het dagelijks werk, wanneer je nieuwe werkvormen ontwikkelt en uitprobeert bij je leerlingen (Hoekstra et al., 2009). Er zijn ook tussenvormen tussen formeel en informeel leren, bijvoorbeeld in ontwikkelteams van leraren (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010).

Bij loopbaanontwikkeling krijgt de professionele groei van een leraar gestalte in nieuwe taken en verantwoordelijkheden, al dan niet met een ander functieniveau. Voorbeelden van specialisten voor leraren zijn vakontwikkelaar, leerlingenzorg, coach van jonge collega's en studenten, praktijkonderzoek of sectievoorzitter.

Professionele en loopbaanontwikkeling zijn vooral effectief wanneer ze plaatsvinden in intensieve wisselwerking met onderwijsontwikkeling (Van Veen et al., 2010). Een school die eraan werkt om deze drie vormen van ontwikkeling te verbinden noemen we een lerende organisatie of een organisatie met een leercultuur

werking met collega's en persoonlijk functioneren ondersteunen. Ook het strategisch personeelsbeleid ondersteunt hun professionele ontwikkeling en de professionele ruimte voor teams.

Juist die combinatie is belangrijk. De ontwikkeling van een professionele leercultuur vraagt niet alleen om strategisch personeelsbeleid dat mogelijkheden biedt voor professionele en loopbaanontwikkeling (punt 5), maar ook om leiderschap dat dit ondersteunt (punt 2). Hetzelfde geldt voor professionele ruimte (punt 4 en punt 3): professionele ruimte aan teams bieden leidt niet vanzelf tot samenwerking en leren met en van elkaar, daarvoor is ook steunend en stimulerend leiderschap nodig.

De rol van leraren

De afgelopen jaren is er veel discussie over de professionele ruimte van leraren. Leraren willen niet gereduceerd worden tot uitvoerders van door anderen bedachte curricula en methoden. Ze willen vertrouwen en erkenning ervaren dat zij professioneel invulling geven aan deze ruimte. Dat kan wringen met de ervaring van veel leraren dat zij een substantieel deel van hun werktijd kwijt zijn aan het afleggen van verantwoording. Het kan ook wringen wanneer leraren met een individuele taakopvatting worden aangespoord om als team aan onderwijsontwikkeling te werken.

Deze Nederlandse discussie hangt samen met de internationale aandacht voor *agency* van leraren: het invloed uitoefenen, keuzes maken en standpunten innemen door leraren(teams) en daarmee sturing geven aan hun werk en hun professionele identiteit (Eteläpelto et al., 2013).

Speelruimte voor leraren

Bovenstaande omschrijving kan de indruk wekken dat de speelruimte voor leraren om invulling te

geven aan het eigen werk onbegrensd is, maar dat is niet het geval. De ruimte wordt ingeperkt door heersende structuren, zoals het leerstofjaarklassensysteem.

Mensen ervaren structuren vaak als onveranderlijke condities, maar het zijn geen starre gegevenheden. Sterker nog, mensen geven ze telkens opnieuw vorm door ze actief te bevestigen of te veranderen. Meer nog dan andere sectoren kent het voortgezet onderwijs veel structuren die de speelruimte beperken en die betrokkenen zelf maken. Een voorbeeld zijn de starre en gedetailleerde invullingen van veel programma's van toetsing en afsluiting (Van der Ploeg & Weijers, 2018a, 2018b).

De *agency* van leraren speelt in wisselwerking met structuur een rol bij de effectiviteit van onderwijsontwikkeling en personeelsbeleid. Deze wisselwerking resulteert in persoonlijke routes om met opgelegde verandering om te gaan (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011). Een langlopende studie naar onderwijskundige vernieuwing binnen een Nederlandse vo-school laat zien dat leraren zoeken naar samenhang tussen de inhoud van de vernieuwing, de eigen werkomgeving in de school en hun individuele autonomie. Leraren kunnen daar op verschillende manieren mee omgaan (zie kader op pagina 88). Nieuwe werkwijzen zorgen ervoor dat leraren zich (anders) gaan positioneren jegens onderwijsontwikkeling en strategisch personeelsbeleid, en daarmee ook tegenover leerlingen, collega's en schoolleiding (Luttenberg, Imants, & Van Veen, 2013). Structuur is deels een conditie buiten leraren om, bepaald door de schoolleiding en door traditie. Daarnaast bouwen leraren in hun eigen werkomgeving elke dag zelf mee aan die structuur. Om de leercultuur van de school te versterken is niet alleen een actieve onderwijsinhoudelijke deelname van de

Omarmen of afweren?

Hoe gaan leraren op een vo-school om met onderwijsontwikkeling? Onderzoekers keken mee en zagen vier patronen (Luttenberg et al., 2009; Luttenberg, Imants, & Van Veen, 2013). Hieronder staan ze uitgewerkt met als voorbeeld een jaargesprek over loopbaanontwikkeling als onderdeel van strategisch personeelsbeleid:

Assimileren

Leraren grijpen de evaluatie van het eigen functioneren in het jaargesprek aan voor een gesprek over gewenste ontwikkelstappen en de kansen die de school daarvoor biedt.

Accommoderen

Door een positieve ervaring met de kans op specialisatie binnen de functie passen leraren hun opvatting over personeelsbeleid en onderwijsontwikkeling aan.

Tolereren

Leraren accepteren het jaargesprek met tegenzin als een noodzakelijk kwaad dat alleen maar afleidt van hun eigenlijke werk en ervaren het als controle.

Distantiëren

Leraren wijzen de mogelijkheid tot specialiseren binnen de functie af, omdat hun werk gericht is op werken met de eigen leerlingen.

schoolleiding noodzakelijk, maar is ook actieve deelname van leraren aan het gesprek over de werkomgeving en het personeelsbeleid gewenst.

8.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Wat betekenen bovenstaande inzichten voor het personeelsbeleid en de rol van schoolleiders en leraren bij professionele en onderwijsontwikkeling?

Professionele ontwikkeling

Schoolbesturen vinden dat hun personeelsbeleid ruim voldoende is om de professionele ontwikkeling van leraren te ondersteunen (Knies & Leisink, 2017). Leraren zelf zijn minder positief. Leidinggevenden maken bijvoorbeeld afspraken over faciliteiten (tijd, budget), maar in de praktijk ontbreekt het leraren toch aan tijd (werkdruk) om aan de eigen ontwikkeling te werken (Onderwijscoöperatie, 2017).

Een fundamentele aandachtspunt is het ontbreken van helderheid over mogelijkheden voor professionele ontwikkeling afgestemd op verdere loopbaanontwikkeling. Snoek en collega's (2017) onderscheiden vier domeinen voor loopbaanontwikkeling: ondersteunen van het leren van leerlingen (bijvoorbeeld zorgcoördinator), ontwikkelen van onderwijs (als docentonderzoeker, ontwerper), organiseren van onderwijs (bijvoorbeeld als sectie- of teamleider) en ondersteunen van collega's (als schoolopleider, coach). Voor de versterking van het leraarsberoep is de uitwerking van deze ontwikkelrichtingen erg belangrijk. Binnen het onderwijsveld wordt taakdifferentiatie al langer bepleit (Van Greevenbroek, 1981), maar veel scholen lijken moeite te hebben om hun personeelsbeleid te richten op doorgroeien in rollen naast de primaire lestaak (Leisink, 2019). Het creëren van loopbaanmogelijkheden vraagt

onder meer om uitwerking van uiteenlopende ontwikkel- en functieprofielen, gerichte werving en selectie en voorzieningen voor professionele ontwikkeling passend bij diverse profielen. Ook is aandacht vereist voor de kwaliteit van leidinggevenden die leraren met ambitie en talent kunnen signaleren en ondersteunen (Snoek et al., 2017).

Dit is geen uitdaging voor het strategisch personeelsbeleid alleen. Het begint met schoolambities en een visie op onderwijsontwikkeling gekoppeld aan een professionele leercultuur en een gerichte inzet van verschillende soorten onderwijsexperts. Daaraan werken is misschien wel de meest fundamentele manier waarop schoolleiders kunnen bijdragen aan de professionele en loopbaanontwikkeling van leraren en, in het verlengde daarvan, de onderwijsontwikkeling.

Onderwijsontwikkeling

Bij onderwijsontwikkeling ligt de nadruk op collectieve activiteiten en de professionele ruimte die teams en secties daarvoor hebben (Onderwijsraad, 2016). Denk bijvoorbeeld professionele leer gemeenschappen (zie ook hoofdstuk 3). Strategisch personeelsbeleid kan dat op verschillende manieren ondersteunen, variërend van ingeroosterde tijd voor overleg tot teams een verregaande verantwoordelijkheid geven in de verdeling van niet-lesgebonden taken. Bij het gebruik van de professionele ruimte zien schoolleiders ook een onderwijskundige taak voor zichzelf, bijvoorbeeld het verhelderen van de schoolvisie en het leveren van inhoudelijke ideeën voor onderwijsontwikkeling (Zwart, Louws, & Zuiker, 2018). Schoolleiders die samen met leraren werken aan onderwijsontwikkeling, moeten voortdurend reflecteren op hun eigen rol en het effect daarvan op het werk- en leerproces. Vooral bij het toepas-

sen van nieuwe onderwijsideeën bestaat het risico dat schoolleiders zich richten op organisatievraagstukken en hun formele leidersrol nemen. Daardoor komt de ruimte voor leraren om nieuwe rollen te nemen en te experimenteren met nieuwe aanpakken onder druk te staan.

Er zijn twee varianten te onderscheiden voor hoe in dit verband het gesprek tussen schoolleiding en leraren gestalte kan krijgen (Leisink & Imants, in druk):

1. Regulering

In deze variant staat het instellen van regels voor dit gesprek centraal. Een voorbeeld is hoe in een CAO de professionele ruimte van de leraar wordt geregeld. Leraren hebben recht op een bepaald percentage van hun werktijd voor professionalisering. Volgens de CAO bepaalt de schoolleiding de helft van de invulling daarvan en bepaalt de individuele leraar de andere helft in overleg met de schoolleiding. Deze andere helft is de professionele ruimte van de leraar. De gevolgen van deze regulering zijn weinig bemoeiigend. De klachten van leraren over weinig effectieve collectieve scholingsdagen door dure externe bureaus zijn veelgehoord. Er zijn ook vraagtekens bij de invulling van de professionele ruimte. Onderzoek wijst uit dat professionele ontwikkeling vooral effectief is wanneer deze samengaat met samen met collega's werken aan verbetering van lespraktijken (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Maar de gekozen regulering versterkt juist de focus van de individuele leraar op persoonlijke interesses, los van de sectie of het team.

2. Regelen van ongeregelde ruimte

Een tweede variant is het 'regelen van ongeregelde ruimte'. Een ongeregelde ruimte brengt onzekerheid mee, maar scholen met een krachtige leercultuur zijn

eraan gewend om vragen te stellen bij bestaande zekerheden en om te zoeken naar het tot dan toe onbekende. Deze scholen vragen om taakverrijking, openheid en creativiteit. Ze vragen om vaste teams van maximaal twaalf leden en om tijdelijke kleinere en divers samengestelde teams.

Een ongeregelde ruimte binnen een lerende organisatie brengt paradoxen met zich mee. Om onzekerheden en paradoxen verantwoord ruimte te geven, is het nodig om de 'ongeregelde ruimte' te regelen (met opzet kiezen we voor deze paradoxaal klinkende formulering). Voorbeelden daarvan zijn het doordacht en beheersbaar wegnemen van schotten. In het basisonderwijs bieden TOM-scholen en SlimFit-scholen hiervoor praktische voorbeelden: deze scholen laten het leerstofjaarklassensysteem los, waardoor ruimte ontstaat, voor het leren van de kinderen in units en voor het werken en leren van leraren in teams. Kenmerkend is dat deze scholen niet minder, maar anders organiseren. Een voorbeeld uit het voortgezet onderwijs zijn de technasia, waar de schotten tussen vakken en tussen kennis en vaardigheden zijn weggehaald. Een ander voorbeeld is een havo/vwo-scholengemeenschap die havoleerlingen wil stimuleren. Daartoe laat de school het zogeheten theezakjesmodel los, oftewel het onderwijs voor havoleerlingen is niet langer een 'slap aftreksel' van onderwijs voor vwo-leerlingen. Beslissend is dat het schot van zittenblijven voor de havoleerlingen is weggehaald. Daardoor krijgen ze meer ruimte en verantwoordelijkheid voor het toewerken naar hun eindexamen. Leraren krijgen ruimte om naast hun rol als vakleeraar de leerlingen te coachen bij hun zelfsturing. Ook hier geldt: anders en niet minder organiseren.

In deze voorbeelden is open ruimte ontstaan voor

verbeteringen van onderwijs en werkomgeving die niet van bovenaf zijn opgelegd. Het is belangrijk om deze ruimtes niet ongemerkt met allerlei nieuwe, van buitenaf aangedragen regels te laten dichtslippen. Kenmerkend voor deze open ruimtes is een positieve vorm van wederzijdse afhankelijkheid: men heeft elkaar nodig om aan onderwijsontwikkeling te werken. Dat roept op een natuurlijke manier de noodzaak tot samenwerking op. Een cruciale voorwaarde voor succes is het instellen en beschermen van gezamenlijke lesvrije uren voor ontwikkelwerk (Leisink & Imants, in druk).

8.4 CONCLUSIE

Wanneer een school serieus werk maakt van onderwijsvernieuwing, ontstaat er behoefte aan activiteiten als praktijkonderzoek en verkenning van pedagogische aanpakken van (andere) vernieuwende scholen. Een structurele aanpak van dergelijke activiteiten biedt kansen voor professionele ontwikkeling gekoppeld aan de beoogde onderwijsontwikkeling, en voor loopbaanontwikkeling in de vorm van specialisatie naast de kerntaak van lesgeven. Een voorwaarde daarvoor is samenwerking tussen leraren en schoolleiders. Deelnemer zijn aan onderwijsontwikkeling biedt schoolleiders de basis om personeelsbeleid en organisatie af te stemmen op wat voor deze professionele en onderwijsontwikkeling nodig is. Leraren zien welke nuttige bijdrage personeelsbeleid kan leveren als zij zelf duidelijk maken welke ondersteuning zij hierbij nodig hebben. Zo kan strategisch personeelsbeleid een effectieve bijdrage leveren aan professionele en loopbaanontwikkeling van leraren die is afgestemd op onderwijsontwikkeling.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.

Favero, N., Meier, K., & O'Toole, L. (2014). Goals, trust, participation, and feedback: Linking internal management with performance outcomes. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 26(2), 327-343.

Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijgaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21, 276-298.

Jiang, K., Lepak, D., Hu, J., & Baer, J. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, 55(6), 1264-1294.

 Knies, E., & Leisink, P. (2017). *De staat van strategisch personeelsbeleid (HRM) in het vo*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/361275>

Knies, E., Leisink, P., & Van de Schoot, R. (2017). People management: Developing and testing a measurement scale. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-33.

 Leisink, P. (2019). *Strategisch personeelsbeleid in het VO: Nulmeting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

<https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2019/02/18/strategisch-personeelsbeleid-in-het-vo/Monitor+strategisch+personeelsbeleid+sectorakkoord+final+180219.pdf>

Leisink, P., & Imants, J. (in druk). *Samenwerken aan beter onderwijs. Een verkenning van de verhouding van strategisch personeelsbeleid (HRM) en professional governance in theorie en praktijk van het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht en Nijmegen: Radboud Universiteit.

 Luttenberg, J., Imants, J., Van Veen, K., & Carpay, T. (2009). Zoeken naar samenhang. De rol van 'betenkenisafstemming' in de interactie tussen docent en vernieuwing. *Pedagogische Studiën*, 86, 443-458.
<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=616604>

Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Reform as an ongoing positioning process: the positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 293-310.

Meirink, J., Imants, J., Meijer, P., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in interdisciplinary teams. *Cambridge Journal of Education*, 40, 161-181.

 Onderwijscoöperatie (2017). *De staat van de leraar 2017*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2017/04/12/staat-van-de-leraar-2017>

 Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2016/09/27/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs/Een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs.pdf>

 Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs.
<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/>

Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291-312.

 Van der Ploeg, S., & Weijers, S. (2018a). *Analyse examenreglementen en PTA's voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.
<https://www.oberon.eu/data/upload/files/analyse-examenreglementen-en-ptas.pdf>

 Van der Ploeg, S., & Weijers, S. (2018b). *Kwaliteitsborging schoolexaminering voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.
<https://www.oberon.eu/data/upload/files/kwaliteitsborging-schoolexaminering-vo.pdf>

Van Greevenbroek, A. (1981). Stafdifferentiatie: een

alternatieve vorm van stafopbouw in de school. *Pedagogische Studiën*, 58, 411-419.

 Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, H. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren, een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Professionele+ontwikkeling+van+leraren+Klaas+van+Veen+ea.pdf>

 Zwart, R., Louws, M., & Zuiker, I. (2018). Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte: dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen van schoolleiders. *Pedagogische Studiën*, 95, 195-219.
<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=667553>

Verder lezen

 De Spiegel Personeel & School biedt een online zelfevaluatie-instrument voor HR-beleid op scholen.
www.personeelenschool.nl

 In opdracht van de VO-academie is onderzoek gedaan naar de rol van schoolleiders die samen met leraren werken aan een onderwijsvernieuwing. Op deze blogpagina zijn zeven portretten van schoolleiders te vinden plus de slotbeschouwing van de onderzoekers.

Hulsbos, F., Van Amersfoort, D., & Kessels, J. (2019). *Leren in co-creatie. Professionalisering van schoolleiders in een nieuw perspectief*.
<https://www.gespreidleiderschap.nl/leren-in-cocreatie-met-schoolleiders/tag/schoolleider>

 Dit katern van de VO-academie brengt in kaart wat peoplemanagement in het (voortgezet) onderwijs kan betekenen.

Knies, E. (Red.) (2019). *Goed onderwijs door focus op mensen. Aan de slag met peoplemanagement*. In opdracht van de VO-academie van de VO-raad.

https://www.vo-academie.nl/system/bloxy/downloads/downloads/000/000/152/original/11Katern_11_Peoplemanagement.pdf?1537454304

 Dit katern van de VO-academie biedt besturen en schoolleiders een overzicht van onderliggende uitgangspunten en werkende principes van en concrete handvatten voor strategisch personeelsbeleid. Leisink, P., & Knies, E., m.m.v. Visser, S. (Reds.) (2019). *Werk maken van strategisch HRM. Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*. In opdracht van de VO-academie van de VO-raad.

https://www.vo-academie.nl/system/bloxy/downloads/downloads/000/000/182/original/Katern_3_Werk_maken_van_Strategisch_HRM_web.pdf?1568275712

 Dit katern van de VO-academie biedt informatie en handvatten voor strategisch onderwijskundig leiderschap.

VO-Academie (2016). *Sturen vanuit visie. Strategisch onderwijskundig leiderschap*. In opdracht van de VO-academie van de VO-raad.

https://www.vo-academie.nl/system/bloxy/downloads/downloads/000/000/132/original/7_VO_Katern_7_SOL.pdf?1526295101

9



GESPREID LEIDERSCHAP

Anje Ros en Loes van Wessum¹

9.1 INLEIDING

Veranderingen in scholen zijn vaak weinig effectief en kosten veel energie (Hofman, Jansen, & Spijkerboer, 2011). Bovendien blijkt het duurzaam verankeren van onderwijsverbeteringen een probleem (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssel, 2018). Vaak zijn vraagstukken dermate complex dat alle aanwezige expertise in de school nodig is. Gespreid leiderschap vinden veel schoolleiders daarom een aantrekkelijk alternatief voor het top-down organiseren van veranderingen. Bij gespreid leiderschap nemen mensen met de meeste expertise de besluiten, waardoor scholen de beschikbare expertise van leraren beter benutten (Ros & Van Rossum, 2019). Een ander voordeel is dat als leraren zelf initiatieven nemen om het onderwijs te verbeteren, ze meer eigenaarschap en motivatie ervaren en daardoor meer doorzettingsvermogen tonen. Uiteindelijk zou dit moeten leiden tot effectieve onderwijsverbetering van onderaf.

Leraren krijgen bovendien de kans zich te ontwikkelen en te specialiseren in verschillende rollen en gebieden (zie deel 2 van dit drieluik) en deze kennis optimaal in te zetten voor onderwijs- en schoolontwikkeling. Schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling gaan zo hand in hand.

Maar het blijkt niet eenvoudig om gespreid leiderschap te organiseren. Schoolleiders hebben vaak het idee dat zij veel ruimte geven voor initiatieven en professionele ontwikkeling, maar dat leraren hier weinig mee doen, terwijl leraren op hun beurt deze ruimte vaak niet ervaren (Windmuller, 2012). Als leraren niet snel genoeg initiatieven nemen voor onderwijsverbeteringen of voor de organisatie van een studiedag - ze zijn dit immers niet gewend - grijpen leidinggevendenden vaak terug op directief leiderschap. Een vicieuze cirkel ontstaat: de managementkramp

waar de schoolleider in schiet ('oké, dan doe ik het wel weer'), bevestigt leraren dat als ze even afwachten, de schoolleider het overneemt. Op die manier houden schoolleiding en leraren elkaar gevangen in een haast niet te doorbreken patroon (Ardon, 2011). Uit het schaarse onderzoek naar de ontwikkeling van gespreid leiderschap wordt vooral duidelijk dat de rol van de schoolleider cruciaal is (Ros & Van den Bergh, 2018; Jones, Harvey, Lefoe, & Ryland, 2012). In dit hoofdstuk beschrijven we hoe schoolleiders aan gespreid leiderschap in hun school kunnen werken en daarmee de professionele ontwikkeling van leraren en de onderwijskwaliteit kunnen bevorderen.

9.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Via gedeeld naar gespreid leiderschap

Ros en Van Rossum (2019) onderscheiden, op basis van MacBeath, Oduro en Waterhouse (2005), een continuüm dat loopt van formeel naar gespreid leiderschap. Aan de ene kant staan scholen waar de formele schoolleiding alle besluiten neemt. Meer naar rechts is sprake van gedeeld leiderschap, waarbij de schoolleiding leiderschapstaken (tijdelijk) toebedeelt aan bijvoorbeeld teamleiders en kartrekkers van werkgroepen en deze nieuwe leiders daarin begeleidt. Bij gespreid leiderschap, uiterst rechts op het continuüm, is leiderschap niet meer gebonden aan rollen, maar aan praktijken (Spillane & Diamond, 2007). Degenen met de meeste expertise nemen leiderschap, vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Ze nemen initiatieven voor onderwijsverbetering, nemen het voortouw bij besluiten over bijvoorbeeld een nieuwe

¹ Dit hoofdstuk is tot stand gekomen in samenwerking met Brigit van Rossum en Ingrid Verheggen.

didactische of pedagogische aanpak, adviseren en coachen collega's en bewaken de onderwijskwaliteit op hun expertisegebied.

Gemeenschappelijke ambities

Bij gespreid leiderschap ligt er meer nadruk op de interacties dan op acties (Harris & DeFlaminis, 2016). De rol van de schoolleiding is niet langer sturend, maar ondersteunend en coachend, gericht op het realiseren van gemeenschappelijke ambities, ondersteunende structuren (zoals overleg en besluitvormingsstructuren), collectief leren en een professioneel klimaat waarin leraren elkaar vertrouwen en feedback geven (Ros & Van Rossum, 2019; Harris, 2013). Een school met gespreid leiderschap vertoont veel overeenkomsten met een school als professionele leergemeenschap (zie ook hoofdstuk 4).

Duidelijk mag zijn dat gespreid leiderschap niet van de ene op de andere dag gerealiseerd is. Het is een proces van jaren. Schoolleiders kunnen het niet 'invoeren', maar slechts gunstige condities creëren. Hieronder gaan we nader in op de voorwaarden voor gespreid leiderschap en de rol van de schoolleiding daarbij.

Benutten van expertise van leraren

Om ieders kwaliteiten te kunnen benutten, moeten schoolleiding en leraren wel goed in beeld hebben wie welke expertise en ambities heeft. Het gaat daarbij niet alleen om door opleiding verkregen kennis, maar om alle kwaliteiten en specialismes. Het kan gaan om vakinhoudelijke en vakdidactische expertise, maar ook om meer vakoverstijgende expertise, bijvoorbeeld in leer- of gedragsproblemen, ICT, duurzaamheid, pedagogisch klimaat, 21e-eeuwse vaardigheden of onderzoeks- en ontwerpvaardigheden. Als schoolleiders hier met hun team zicht op hebben, kunnen zij samen beslissingen nemen over hoe deze kwaliteiten te benutten zijn voor ontwikkeling en borging van onderwijskwaliteit (Hargreaves & Fullan, 2012). Het principe van elke leraar één klas biedt minder mogelijkheden voor taakdifferentiatie dan vormen waarbij groepen leraren verantwoordelijk zijn voor een grote groep leerlingen.

Taken buiten de les

Ook bij niet-lesgebonden taken kunnen scholen rekening houden met de expertise van leraren, maar

Effectief besluiten nemen

Hoe zorg je er bij gespreid leiderschap voor dat ieders inbreng telt, zonder dat de besluitvorming stroperig wordt? Een manier om dit te doen is om werkgroepen en specialisten verbetervoorstellen te laten voorbereiden. Deze nodigen vervolgens alle teamleden uit om digitaal hun mening over tussenproducten te geven. Teamleden hebben daarbij de keuze: wie reageert, doet mee en

vindt het dus belangrijk zijn stem te laten horen. Bezwaren van een minderheid gelden niet als lastig, maar worden gebruikt om beslissingen te verbeteren. Grote teams kunnen op deze manier slagvaardig blijven en toch de inbreng van leraren honoreren en het draagvlak voor besluiten en de onderlinge en wederzijdse afhankelijkheid bevorderen.

dit blijkt nog weinig te gebeuren (Heyma et al., 2017). Bij scholen met gespreid leiderschap krijgen (of nemen) leraren taken die de schoolontwikkeling kunnen versterken, zoals coördinator van een werkgroep, coach en begeleider van collega's, bewaken van de doorgaande lijn in de ontwikkeling van leerlingen of het initiëren van onderwijsverbeteringen op basis van nieuwe (wetenschappelijke) inzichten (zie voor al deze rollen deel 2 van dit drieluik). Het benutten van specialisten (ook wel experts of *teacher leaders* genoemd, zie ook hoofdstuk 9 van deel 2, 'Verbreding en verdieping in het beroep') kan een belangrijke impuls geven aan de kwaliteitsontwikkeling binnen scholen (Ros & Van den Bergh, 2018). Een voorwaarde is dat deze experts voldoende gezag en vertrouwen genieten, zodat collega's zich daadwerkelijk door hen laten begeleiden. Dit moeten ze verdienen met getoonde expertise en waardevolle adviezen en met hun integere wijze van communiceren.

Leiderschapsvaardigheden

Inhoudelijke expertise betekent nog niet altijd dat iemand ook over de benodigde leiderschapsvaardigheden beschikt om anderen mee te nemen in onderwijsverbeteringen (Snoek, Hulsbos, & Andersen, 2019).

Schoolleiders kunnen hierin, als specialisten in leiderschap, een sleutelrol nemen (Hirsh & Bergmo-Prvulovic, 2018). Ze kunnen de specialisten binnen de school ruimte geven om leiderschapsvaardigheden als organiseren en teambuilding te oefenen en te ontwikkelen en hen daarbij coachen en begeleiden. Ook kunnen ze duidelijkheid creëren over wederzijdse verwachtingen van de specialisten en andere leraren.

Het is van belang dat de specialisten, net als de schoolleider, niet te sturend optreden, maar ruimte

geven aan collega's (zie ook kader op pagina 96). Anders bestaat het risico dat andere leraren van hen afhankelijk worden en zelf geen initiatieven (meer) nemen (Snoek, et al., 2019). Door specialisten te begeleiden draagt de schoolleider bij aan een schoolcultuur waarin iedere leraar (los van positie) uitgedaagd wordt om verantwoordelijkheid te nemen voor onderwijs- en schoolontwikkeling.

Stimuleren van de professionele ontwikkeling

Om gespreid leiderschap te bevorderen moeten schoolleiders leraren tijd en ruimte bieden om zich professioneel te ontwikkelen. Ze kunnen het leren op de werkplek op verschillende niveaus stimuleren en ondersteunen (Godfrey, 2017; Leithwood, Sun, & Pollock, 2017):

• Structuren

Door het inruimen van tijd voor inhoudelijk overleg op bijeenkomsten, het faciliteren van intervisie, projectgroepen of werkgroepen, waarin leraren met elkaar reflecteren op het onderwijs, en door rekening te houden met het rooster, vervanging mogelijk te maken, zodat leraren elkaars les kunnen observeren, enzovoort.

• Doelen

Door collectief leren nadrukkelijk op te nemen in de visie, leraren te ondersteunen bij het ontwikkelen van leerdoelen die passen bij de schoolontwikkeling en de eigen ambitie, en door te organiseren dat leraren hierop feedback krijgen (van de schoolleider zelf, een deskundig collega of een externe coach).

• Cultuur

Door leraren die zich ontwikkelen en hun expertise

inzetten voor schoolontwikkeling te belonen met andere taken met bijbehorende verantwoordelijkheden, en door belangstelling te tonen, schouderklopjes uit te delen, kritische vragen te stellen, te vragen naar onderbouwing of een voorbeeldrol te vervullen.

Bij gespreid leiderschap zijn er meer informele leer-mogelijkheden dan bij traditioneel leiderschap. De schoolomgeving verleidt leraren om te leren (Van Wessum & Verheggen, 2018). Om van werkactiviteiten leeractiviteiten te maken zijn reflectie en feedback essentieel (zie ook hoofdstuk 8 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld').

Duurzame onderwijsverbetering

Om ervoor te zorgen dat werkgroepen en specialisten besluiten nemen die daadwerkelijk bijdragen aan de onderwijskwaliteit, moeten ze (kritisch) gebruik (leren) maken van bestaande kennis en gegevens in de school (Godfrey, 2017). Schoolleiders kunnen op de volgende manieren bijdragen aan een onderzoekscultuur en onderbouwde verbetervoorstellen (Ros & Van den Bergh, 2018):

- Zorgvuldig samenstellen van de werkgroepen op basis van expertise, affiniteit, vertegenwoordiging en werkstijl
- Duidelijke verwachtingen uiten naar de werkgroep, gericht op de kwaliteit van de verbetervoorstellen (onderbouwing)
- Begeleiden van de coördinator of kartrekker bij het onderzoeksmatig werken
- Feedback geven op het proces in de vorm van kritische vragen (zoals: Waarom denk je dat? Waar baseer je dat op? Zijn er ook alternatieve mogelijkheden?)
- Stimuleren van het gebruik van literatuur, het raadplegen van andere scholen en experts
- Zorgen voor tijd en ruimte voor dialoog voor de werkgroepen en tijdens teambijeenkomsten
- Prioriteren van een beperkt aantal speerpunten
- Aandacht voor monitoring, evaluatie en onderhoud

Om goede besluiten te kunnen nemen moeten leraren kunnen handelen vanuit de visie en de speerpunten van de school (Harris, 2013). Dit betekent dat de visie doorleefd is en leraren weten welke speerpunten centraal staan. Leraren kunnen daardoor gezamenlijk keuzes maken 'vanuit de bedoeling' van de school, zonder dat ze dit steeds hoeven te checken bij de schoolleiding.

Veilige cultuur

Gespreid leiderschap vraagt om een veilige en open schoolcultuur. Dat is een cultuur waarin de schoolleiding steeds beter aan alle bovengenoemde voorwaarden werkt. Dan kunnen leraren de expertise en het zelfvertrouwen ontwikkelen om gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs. De schoolleider maakt daarbij voortdurend een inschatting in welke mate sturing en begeleiding nodig is: sturen waar nodig, ruimte geven waar het kan, vanuit vertrouwen in de expertise van zijn leraren. Het ontwikkelen van een dergelijke schoolcultuur vraagt tijd (gemiddeld drie tot vijf jaar), aandacht en consequent handelen (Ros & Van den Bergh, 2018).

9.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Hieronder bespreken we een aantal dilemma's en valkuilen bij het ontwikkelen van gespreid leider-

schap (op basis van Ros & Van Rossum, 2019; Harris, 2013).

Van aanspreekcultuur naar bespreekcultuur

Veel schoolleiders noemen de ontbrekende aanspreekcultuur als een belangrijke hindernis om verder te komen. Leraren geven elkaar geen feedback (hooguit complimenten) en vragen niet door. Nu is feedback geven aan collega's ook lastig. Een training waarbij leraren leren om feedback te geven op de taak in plaats van op de persoon en heldere protocollen kunnen helpen. Daarbij is het belangrijk om ook aandacht te besteden aan het leren ontvangen van feedback (Beausart, Gerken, & Segers 2018).

Voorwaarden voor feedback zijn onderling vertrouwen en het vermijden van elke verwijzing naar beoordeling. Leraren hebben tijd nodig om hieraan te wennen, maar op den duur zal het gedrag inslijpen en routine worden. Schoolleiders kunnen het goede voorbeeld geven door teamleden vaak constructieve feedback te geven en zelf feedback te vragen. Het kan ook helpen om te spreken over een bespreekcultuur in plaats van een aanspreekcultuur (Heins, 2017).

Van individuele naar gedeelde verantwoordelijkheid

Als leraren zich slechts betrokken voelen bij hun eigen leerlingen of vak, ontbreekt gedeelde verantwoordelijkheid voor het onderwijs in het algemeen. Ze nemen dan vaak weinig initiatieven om gezamenlijk het onderwijs te verbeteren.

Een gedeelde ambitie start met een gezamenlijke visie die inspirerend is en uitnodigt tot samenwerking. Onderlinge betrokkenheid is te vergroten door tijd te investeren in informele activiteiten.

Van te veel initiatieven naar een beperkt aantal speerpunten

Als diverse werkgroepen met verbeterinitiatieven komen, belast dat leraren te veel en houden ze de boot af. Een van de belangrijkste taken van de schoolleider bij gespreid leiderschap is overzicht houden en prioriteiten stellen. Het is beter om een beperkt aantal goed onderbouwde speerpunten doordacht aan te pakken, zodat de energie niet weglekt. Schoolleiders kunnen samen met het team of de werkgroepen bepalen welke onderwijsverbeteringen prioriteit krijgen, zodat voor alle teamleden de kaders duidelijk zijn. Dat voorkomt ook dat een leraar zonder overleg met een compleet uitgewerkt plan komt om iets uit te proberen. Als er per speerpunt een werkgroep is, weten leraren dat dat de plek is om ideeën te melden.

Sturing via een omweg

Bij scholen waarin enkele leraren een belangrijke rol spelen, zien we soms dat collega's afhankelijk gedrag vertonen en weinig zelf nadenken. Dat gebeurt als de actieve leraren niet coachen, maar zeggen 'hoe het moet'. Dat gebeurt ook als de schoolleider veel sturende feedback geeft. Hij denkt dan veel ruimte te geven, maar verwacht impliciet wel dat alles gebeurt zoals hij het in zijn hoofd heeft. Het is belangrijk dat schoolleiders zich bewust zijn van deze valkuil.

9.4 BESLUIT

Met gespreid leiderschap herkennen en erkennen scholen de expertise en kwaliteiten van alle leraren en zetten ze deze in. Zo benutten ze alle denkracht, creativiteit en diversiteit in de school voor verbetering van het onderwijs. Een gemeenschappelijke visie, in de vorm van gedeelde waarden en concrete beelden (casuïstiek) over goed onderwijs, bevordert eigenaarschap. Binnen de grenzen van de visie kun-

nen leraren volop hun professionele ruimte en verantwoordelijkheid nemen en leiderschap tonen. Ze doen dit vanuit een cultuur waarin continue ontwikkeling en onderling vertrouwen centraal staan, zodat hun professioneel zelfvertrouwen groeit.

Leraren die zelf in ontwikkeling zijn, een nieuwsgierige, onderzoekende houding hebben en zelfvertrouwen uitstralen, zijn een goed voorbeeld voor leerlingen. Schoolleiders hebben de taak om ervoor te zorgen dat leraren alle informatie van binnen en buiten de school benutten, zodat er een onderzoekend klimaat ontstaat. Een veilige omgeving, gebaseerd op respect en vertrouwen, waarin alle betrokkenen zich uitgedaagd voelen om een volgende stap te zetten, is daarbij een voorwaarde.

In scholen die gespreid leiderschap hebben gerealiseerd, kunnen leraren doen waar ze goed in zijn en kunnen ze zich ontwikkelen in gebieden die bij hun ambities passen. Het is een werkomgeving waarin hun mening telt, ze trots en zelfverzekerd zijn en met plezier hun beroep uitoefenen.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Ardon, A. (2011). *Doorbreek de cirkel! Hoe managers onbewust verandering blokkeren*. Amsterdam: Business Contact.
- Beusart, S., Gerken, M., & Segers, M. (2018). De docent als voorbeeld: over feedback zoekgedrag bij docenten en de relatie met hun inzetbaarheid. In D. Sluijsmans, & M. Segers (Reds.), *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs* (pp. 175-187). Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Godfrey, D. (2017). Leadership of schools as researched organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Taylor & Francis Ltd.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-54.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4) 141-146.
- Heins, G. (2017). *Aanspreken? Gewoon doen! Hoe je nou echt een aanspreekcultuur creëert*. Amsterdam: Boom.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Van Veldhuizen, B., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2016). *Effect van een masteropleiding op leraren en hun omgeving; Tussentijdmeting 2015. SEO-rapport 2015-82*. Amsterdam: SEO.
- Hirsh, A., & Bergmo-Prvulovic, I. (2018). Teachers leading teachers – understanding middle-leaders' role and thoughts about career in the context of a changed division of labour. *School Leadership & Management*.
- Hofman, R. H., Jansen, E., & Spijkerboer, A. (2011). Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes. *Education as Change*, 15(1), 149-160.
- Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G., & Ryland, K. (2012). *Lessons learnt: identifying synergies in distributed leadership projects*. Sydney: Office for Learning and Teaching.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Eds.) (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Springer: International Publishing.
- MacBeath, J. Oduro, G., & Waterhouse, J. (2005). *Distributed Leadership: A Developmental Process*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Ros, A., & van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Eindrapport. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Ros, A., & Van Rossum, L. (2019). *Kwaliteit door gespreid leiderschap. Met 10 praktijkvoorbeelden uit het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). A distributed perspective on and in practice. In J. P. Spillane, & J. B. Diamond (Eds), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 146-166). New York, NY: Teachers College Press.

Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2018). *Leiding geven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Oud Turnhout: Gompel & Svacina.

Windmuller, I. (2012). *De versterking van de professionaliteit van de leraar* (Proefschrift). Heerlen: Open Universiteit.

Verder lezen

 Dit is een visuele weergave van wat het betekent als iedereen invloed kan uitoefenen in de school. Hulsbos, F., & Van Langevelde, S. (2019). *Ontdek gespreid leiderschap*.

<https://ontdek.gespreidleiderschap.nl/>

 Met dit instrument kun je zelf nagaan in welke mate de school over een onderzoekscultuur beschikt en welke interventies passend zijn voor een volgende stap.

Ros, A., & Van den Bergh, L. (2016). *Scan Onderzoekscultuur in de school*. Met interventiekaarten.

<https://www.platformsamenoopleiden.nl/scan-onderzoekscultuur-school/>

 Dit artikel op *Didactiefonline.nl* beschrijft hoe je systematisch kunt werken aan een onderzoekscultuur op school.

Van den Bergh, L. & Ros, A. (2017). Groen licht voor de onderzoekscultuur. *Didactief*, oktober 2017.

<https://didactiefonline.nl/artikel/groen-licht-voor-de-onderzoekscultuur>

 In dit advies gaat de Onderwijsraad in op de strategische rol van de schoolleider.

Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/04/19/een-krachtige-rol-voor-schoolleiders>



10

EEN DYNAMISCH LERAARSBEROEP VRAAGT EEN SYSTEEMBREDE AANPAK

Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink¹

10.1 KRACHTIG EN GOED ONDERWIJS

Om leraren te trekken en te binden is de kernvraag hoe we als samenleving het leraarsberoep aantrekkelijker kunnen maken. Daarbij buitelen oplossingen voor de korte en lange termijn over elkaar heen. Het gaat over status en imago, over salarissen en andere arbeidsvoorwaarden en over opleidingsroutes. In dit drieluik over het beroepsbeeld bepleiten we nadrukkelijk een perspectief op de lange termijn: zet professionele groei en differentiatie in taken en verantwoordelijkheden van leraren gedurende hun hele loopbaan centraal.

Dit perspectief is niet alleen nodig om het lerarentekort terug te dringen, maar ook omwille van goed onderwijs aan leerlingen en om als leraar te kunnen inspelen op de groeiende complexiteit van het onderwijs.

We zijn ervan overtuigd dat leraren behouden blijven voor het beroep en met passie leerlingen blijven ondersteunen, als zij zich kunnen blijven ontwikkelen, variatie in werk ervaren en groeien in taken en verantwoordelijkheden. Bovendien zorgt de professionele groei van leraren ervoor dat er uiteenlopende specialismen in de school ontstaan, waar iedereen in de school van kan profiteren. Ons pleidooi voor goede loopbaanmogelijkheden gaat dus niet zozeer om goede arbeidsvoorwaarden, maar eerder om het creëren van voorwaarden voor goed onderwijs. Dat is in het belang van leraren, maar ook in dat van leerlingen, ouders, schoolleiders, schoolbesturen, lerarenopleidingen, politici en beleidsmakers en van de samenleving als geheel. Daarmee is de zorg voor een aantrekkelijk leraarsberoep - met meer ontwikkelmogelijkheden en loopbaanperspectieven - een collectieve opgave.

In dit slothoofdstuk kijken we terug op de inzichten over loopbaanontwikkeling van leraren die in dit drieluik de revue zijn gepasseerd. *Een beroepsbeeld voor de leraar*, het 'rode boekje' uit 2017 (Snoek, De Wit, Dengerink, Van der Wolk, Van Eldik, & Wirtz, 2017) vormde met zijn brede, gedifferentieerde en dynamische beeld van het leraarschap, een vertrekpunt. Met een brede groep experts hebben we dat beroepsbeeld nu aangevuld met kennis uit onderzoek en de praktijk. Zo kunnen leraren bewuster keuzes maken en met hun leidinggevendenden het gesprek voeren over loopbaanmogelijkheden binnen en buiten de school.

10.2 RODE DRADEN

Dit drieluik maakt de volgende rode draden zichtbaar die kunnen bijdragen aan een sterker en aantrekkelijker imago van het leraarsberoep en aan ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden daarbinnen:

Een breed beroep

Het beeld van leraren die op school kwamen als hun lessen startten en weer weggingen na hun laatste lesuur, ligt al lang achter ons. Dat beeld paste bij de opvatting dat leraren vooral en alleen lesgeven (het 'primaire proces'). Die opvatting lag nog wel besloten in de onderwijsinnovaties van de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw, waarbij vernieuwing van het curriculum met centrale vernieuwingsprogramma's vooral een overheidstaak was en de leraar uitvoerder van door anderen ontwikkelde curricula en lesmaterialen.

¹ De auteurs danken Mirko Noordegraaf (Universiteit Utrecht) voor zijn waardevolle commentaar op een eerdere versie van dit hoofdstuk.

De afgelopen jaren is dat beeld grondig bijgesteld. Het beroep van leraar gaat verder dan de directe begeleiding van het leren van leerlingen en omvat ook het ontwerpen en evalueren van de leeromgeving die daar voor nodig is, het borgen van onderwijskwaliteit en het zorgdragen voor en meepraten over de condities daarvoor. De kern van het leraarschap is dus breder dan wat tot nu toe het 'primaire proces' heette. Het beroep van leraar is niet alleen meer gesitueerd in de klas, maar manifesteert zich ook in de samenwerking met collega's in de school en het onderhouden van contacten daarbuiten. Het beroep omvat verschillende rollen. Een onderscheid tussen zogenaamde primaire en secundaire taken versluiert dat.

Gedifferentieerde rollen

Zowel binnen als buiten de school kunnen leraren gedurende hun loopbaan op verschillende niveaus diverse rollen vervullen. Bovendien kunnen ze die op vele manieren invullen (zie deel 2 van dit drieluik). Het is belangrijk om deze taken en rollen te benoemen om de diversiteit aan expertises in het lerarenteam zichtbaarder te maken. Zo kan de school de talenten en ontwikkelmogelijkheden van individuele leraren ook beter benutten.

De uitwerking van het beroepsbeeld in dit drieluik maakt duidelijk dat leraren in die verschillende rollen diverse mogelijkheden hebben om zich verder professioneel te ontwikkelen en hun loopbaan vorm te geven. Als curriculumontwikkelaar kunnen leraren bijvoorbeeld werken aan leerplannen voor specifieke leerlingen (nanoniveau), aan lessen of projecten voor groepen leerlingen (microniveau) en aan leerlijnen voor meer lesperiodes of leerjaren (mesoniveau).

Sectoroverstijgend

De meeste thema's en vraagstukken die in dit drieluik aan bod komen, zijn sectoroverstijgend: ze gelden voor leraren in het primair (po), voortgezet (vo) én (voorbereidend) beroepsonderwijs (vmbo en mbo). Bovendien kunnen de loopbanen van leraren zich over de grenzen van de sectoren heen bewegen. Leraren kunnen ervoor kiezen om te wisselen tussen po, vo, mbo en hoger onderwijs. Dat was een van de aanleidingen voor de Onderwijsraad om in 2018 met zijn advies over ruimere onderwijsbevoegdheden en een herziening van de opleidings- en arbeidsstructuur te komen (Onderwijsraad, 2018). Ten slotte is er een groeiend aantal experimenten dat de traditionele grenzen van de onderwijssectoren overschrijdt door het inrichten van junior- of tienercolleges op het grensvlak van po en vo, of van vakcolleges die een brug slaan tussen vmbo en mbo.

Ook zien we dat het leraarschap op sommige plekken nauwer verweven raakt met sectoren buiten het onderwijs. In het primair onderwijs bijvoorbeeld via de kindcentra (PACT voor Kindcentra, 2019), in het beroepsonderwijs met de werkvelden waarvoor wordt opgeleid. Verder kiezen steeds meer leraren voor het hybride leraarschap: een combinatie van een baan in het onderwijs en een baan in een andere (maatschappelijke) sector. Dat vereist, zoals ook het beroepsbeeld voor docenten in het mbo duidelijk maakt, meer ondernemerschap van leraren (MBO Raad & BVMB, 2019).

Deze ontwikkelingen maken duidelijk dat we het denken over leraarschap en loopbaanmogelijkheden hoognodig moeten ontschotten. Het is onwenselijk om aparte sectorbeelden te ontwikkelen en noodzakelijk om juist op zoek te gaan naar een over sectoren heen gedragen beroepsbeeld, dat vervolgens wel per sector specifieke accenten kan krijgen.

Leraren werken samen en delen expertise

Kennis over en ervaring met samenwerking in (lerende) teams en professionele leergemeenschappen is de laatste jaren enorm toegenomen. Daar gaan werken en leren in teams hand in hand. Gedurende zijn loopbaan participeert een leraar in wisselende teams. (Gewenste) competenties worden niet alleen op individueel niveau, maar ook voor een team als geheel gedefinieerd. Divers samengestelde teams hebben een groot leerpotentieel, zowel voor individuele leraren als het team en de school als geheel. Een beroepsbeeld van de leraar moet dus recht doen aan de individuele leraar die samenwerkt én het collectief van een lerarenteam.

Het leraarsberoep is dynamisch

In de afgelopen jaren is het beeld van een statisch beroep waarin de leraar bekwaam van de opleiding komt en daarna veertig jaar voor de klas staat, langzamerhand vervangen door het beeld van een dynamisch beroep waarin de leraar zich na de opleiding verder ontwikkelt via inductieprogramma's, (master) opleidingen en collectieve leertrajecten.

Nog niet alle systemen en instrumenten zijn daarop aangepast. Zo zijn er nog weinig instrumenten om de groei na de inductiefase te ondersteunen. In de afgelopen periode is bovendien veel aandacht besteed aan wet- en regelgeving en maatregelen die het statische beroepsbeeld eerder versterken dan afzwakken, zoals het complexe en knellende bevoegdheidstelsel of het inkaderen en controleren van bekwaamheidsonderhoud (het lerarenregister). Daarbij was er geen aandacht voor hoe professionele ontwikkeling juist ook aanleiding kan zijn voor het oppakken van en groeien binnen nieuwe rollen. Wij pleiten in dit drieluik met nadruk voor dynamischer vormen van professionele en loopbaanontwik-

keling. Dat vraagt ook om een bijpassend strategisch personeelsbeleid (HRM).

Het dynamische beroepsbeeld betreft niet alleen de doorgaande loopbaanontwikkeling van de leraar, maar ook het beroepsbeeld zelf. Het 'rode boekje' uit 2017 was mede aanleiding om in andere kringen varianten daarop te ontwikkelen (zoals het initiatief van de MBO Raad en de BVMO en van PACT Kindcentra). Ook het beroepsbeeld zelf is dus voortdurend in ontwikkeling.

Nog onvoldoende zichtbaar

Binnen het leraarsberoep is al heel veel mogelijk, getuige de voorbeelden in de verschillende hoofdstukken van dit drieluik. Er is ook al veel bekend over hoe leraren zich individueel en in teamverband kunnen ontwikkelen in diverse richtingen.

Tegelijk zijn die concrete mogelijkheden voor veel leraren vaak (nog) niet zo zichtbaar. Het in een beroepsbeeld expliciteren van professionele ontwikkelmogelijkheden en het laten zien hoe deze zich tot elkaar verhouden, kan helpen om die mogelijkheden voor meer leraren zichtbaar te maken. Uitgangspunt daarbij is dat leraren zelf verantwoordelijk zijn voor hun loopbaanontwikkeling. In dit drieluik zijn de competenties beschreven die ze daarvoor zouden moeten hebben of verwerven.

Gespreid leiderschap is essentieel

Maar deze eigen verantwoordelijkheid van de leraar is niet genoeg. De verdeling van de taken en rollen over verschillende mensen in de school, maakt het mogelijk dat leraren een eigen loopbaanroute vormgeven, op basis van persoonlijke voorkeuren, ambities en expertises. Tegelijkertijd moeten collega's en leidinggevendenden die expertises en verschillende rollen wel erkennen. En omgekeerd verwachten ze dat

leraren rollen en expertises inzetten buiten de grenzen van hun eigen vak, klas of lessen.

Een gedifferentieerder en dynamischer beeld van het lerarenberoep creëert mogelijkheden voor leraren om leiderschap te tonen, maar veronderstelt tegelijk een cultuur van gespreid leiderschap binnen scholen. Daarbij krijgen en nemen verschillende mensen vanuit hun rol of expertise de ruimte om leiderschap te tonen. Leiders en volgers kunnen daarbij wisselen in de tijd. Het leiderschap is niet formeel belegd, maar wordt breed gedeeld, met een appel op iedereen binnen de school om verantwoordelijkheid te nemen voor kwaliteitsontwikkeling en innovatie. Dat vereist visie van leidinggevend, samen vormgeven aan een lerende organisatiecultuur en bijpassend strategisch personeelsbeleid (vergelijk Boselie, Noordegraaf, & Knies, 2017). Leidende gedachte daarbij is dat een school alleen een antwoord kan geven op maatschappelijke uitdagingen als iedereen bereid is daaraan een bijdrage te leveren.

10.3 DE NOODZAAK VAN GEZAMENLIJKE ACTIE

De versterking van het leraarsberoep is niet een zaak van leraren en scholen alleen, maar van het onderwijssysteem als geheel. Krachtiger ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden voor leraren vragen betrokkenheid van en een dialoog tussen verschillende partijen, lokaal, regionaal én landelijk. Het vraagt om een gedeeld beeld en een gemeenschappelijke taal voor het beroep van leraar.

Verschiedende hoofdstukken in het drieluik laten zien hoe het perspectief van de leraar, de schoolleider, de opleidingen en de overheid met elkaar samenhangen. Persoonlijke ambities van leraren, de behoeften van schoolorganisaties, de ondersteu-

ningsmogelijkheden van lerarenopleidingen, de formele overheidskaders voor bekwaamheidseisen en bevoegdheden, de financieringssystematiek, de leer- en samenwerkingscultuur binnen scholen en het organisatiemodel van de school met taken, rollen en functies - ze spelen alle een rol bij de mogelijkheden die leraren ervaren voor hun professionele en loopbaanontwikkeling.

Die samenhang vraagt om dialoog en samen optrekken in het vraagstuk rond (de ondersteuning van) loopbaanontwikkeling van leraren. Partijen die regelmatig tegenover elkaar staan als het gaat om belangen van de eigen groep of achterban, zullen op dit thema (meer) gezamenlijk moeten optrekken. Om ervoor te zorgen dat leraren zich ontwikkelen en passie houden voor hun beroep zijn een krachtige, systeembrede aanpak en gemeenschappelijke visievorming een essentiële voorwaarde, met gemeenschappelijke acties als een noodzakelijk vervolg.

Botsende logica's

Zo'n gemeenschappelijk vertrekpunt en vervolg zijn niet zonder meer vanzelfsprekend. In het onderwijs hebben overheid, schoolbesturen en onderwijsprofessionals elk hun eigen logica met een eigen set aan waarden, begrippen, oriëntatie en instrumenten. Die logica's kunnen stevig botsen (vergelijk Noordegraaf, 2015a; 2015b). De uitkomst is dan vaak paradoxaal: diverse partijen hebben 'kwaliteit' voor ogen, maar omdat ze dit begrip anders invullen, ontstaat een 'strijd om kwaliteit' die eerder leidt tot verlies dan winst.

Ook rond het leraarschap lopen politieke, institutionele en professionele logica's voortdurend door elkaar (Gideonse, 1993; ET2020 Working Group on Schools Policy, 2015; Snoek & Dengerink, 2016).

In de *politieke logica* ligt de nadruk op de overheid

als hoofdverantwoordelijke voor de algemene kwaliteit van onderwijs en daarmee voor die van leraren. Volgens de *institutionele logica* zijn schoolbesturen hoofdverantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit binnen het eigen bestuur, waarbij ze als werkgevers van leraren veelal de nadruk leggen op optimaal 'presteren' binnen beschikbare middelen en kaders. In de *professionele logica* ten slotte ligt de nadruk op leraren als professionals die werken vanuit collectieve professionele normen en kaders.

Tussen de drie logica's bestaan allerlei spanningen, sterker: conflict en strijd (vergelijk Noordegraaf, 2015a; 2015b). Het belang van maatschappelijke transparantie, kwaliteitsborging en -bewaking op basis van uniforme standaarden en de behoefte om risico's uit te bannen (politieke logica) botsen met de behoefte van scholen aan flexibiliteit en ruimte voor ontwikkeling en innovatie, en het verkennen van nieuwe aanpakken en methodieken die passen bij de lokale context (institutionele logica). En beide botsen met de behoefte van leraren aan professionele ruimte om hun eigen ambities en beroepsnormen vorm te geven (professionele logica).

Deze logica's beïnvloeden de posities, standpunten en acties van verschillende partijen rondom beroepsbeelden, ontwikkelrichtingen in het leraarsberoep en carrière- en loopbaanperspectieven voor leraren. Hoewel er in het onderwijs consensus lijkt te zijn over de rol en het belang van de leraar (meer dan louter 'uitvoerder'), lijken beelden over leraarschap sterk beïnvloed door opvattingen en overtuigingen over wat 'goed onderwijs' is. Leraren willen meer zeggenschap over hun beroep en zelf de bekwaamheidseisen voor de beroepsgroep formuleren. Tegelijk gaat de overheid over de wet- en regelgeving rond de bevoegdheid van leraren, formuleren leraaropleidingen opleidingseisen en gaan schoolbe-

sturen over de benoembaarheid van leraren en eisen aan beroepsuitoefening binnen de schoolcontext. Dit belemmert gemeenschappelijke visievorming, agendering en actie. Pas als de verschillende partijen zich meer bewust worden van de logica van waaruit ze opereren, kunnen ze een krachtig en aantrekkelijk leraarsberoep oppakken als collectieve opgave in plaats van als een belangenstrijd om het veiligstellen van het eigen gelijk.

Samenwerking en afstemming

Als de hoofdstukken in dit drieluik één ding duidelijk maken, dan is het dat geen van deze partijen het alleenrecht kan claimen op de aard, inhoud en kwaliteit van het leraarsberoep en op het antwoord op de vraag hoe je loopbanen en professionele ontwikkeling van leraren het beste kunt inrichten. Samenwerking en afstemming rond die vraag is hard nodig om het beste onderwijs aan leerlingen te kunnen bieden. Samen werken aan een aantrekkelijker leraarsberoep is een collectieve inspanning van alle partijen (vergelijk Onderwijsraad, 2016). Dat is urgent. Leraren zijn immers de sleutelfactor in het leren van leerlingen en daarmee in de kwaliteit van onderwijs. Het ondersteunen van de kwaliteit en de ontwikkeling van leraren is een van de belangrijkste systeemopgaven voor het Nederlandse onderwijs.

Gedeeld beeld en gedeelde agenda's

Een gedeeld beroepsbeeld en een gedeelde taal maken het mogelijk om samen te werken aan de versterking van het leraarsberoep. Dat vraagt om een dialoog tussen leraren, schoolleiders, bestuurders, opleiders en beleidsmakers, die resulteert in een gedeelde visie en missie (vergelijk Burns & Köster, 2016). Op basis daarvan kan in een gezamenlijk en interactief proces (vergelijk Ansell & Gash, 2008) ver-

volgens consensus ontstaan tussen alle betrokken partijen om - elk vanuit hun eigen rol en positie - bij te dragen aan een aantrekkelijker leraarsberoep en ontwikkelrichtingen daarbinnen.

Dat moet landelijk en lokaal leiden tot gemeenschappelijke agenda's en acties voor de versterking van het leraarschap. Een gedeeld landelijk beeld van het leraarsberoep moet op lokaal niveau bovendien ruimte laten voor lokale variatie, pluriformiteit en diversiteit, bijvoorbeeld in loopbaanrichtingen en ontwikkelmogelijkheden voor leraren. Vanuit systeemperspectief kunnen nieuwe, eigentijdse beroepsbeelden gecombineerd worden met gedifferentieerde ontwikkelroutes van en voor leraren.

We hopen en verwachten dat dit drieluik eraan bijdraagt om die dialoog en ontwikkeling op gang te brengen. En daarmee aan een aantrekkelijk en krachtig leraarsberoep waarin leraren geïnspireerd en gepassioneerd blijven. Dat is niet alleen in het belang van leraren zelf, maar vooral ook belangrijk voor hun, nee, *onze* leerlingen.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.

 Boselie, P., Noordegraaf, M., & Knies, E. (2017). *Professionele Schoolorganisaties: Werken Aan Goed Bestuurde Leerculturen*. Utrecht: USBO.
https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/353143/Visiestuk_Professionele_Schoolorganisaties_PSO_Boselie_Noordegraaf_Knies_2017_UU.pdf

 Burns, T., & Köster, T. (Eds.) (2016). *Governing education in a complex world*. Parijs: OECD.
<http://meyda.education.gov.il/files/Planning/GoverningEducaioninacomplexworld2016.pdf>

 ET2020 Working Group on Schools Policy (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve initial teacher education*. Brussel: Europese Commissie.
<https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/Shaping%20career-long%20perspectives%20on%20teaching.pdf>

Gideonse, H. (1993). The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*, 7(4), 395-426.

 MBO Raad, BVMO (2019). *Beroepsbeeld MBO-docent. Ontwikkeling van starter tot expert*. Woerden: MBO-Raad.

https://www.mбораad.nl/sites/default/files/publications/maart_2019_beroepsbeeld_mbo-docent_002_1.pdf

Noordegraaf, M. (2015a). *Public Management. Performance, Professionalism and Politics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Noordegraaf, M. (2015b). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, 2, 187-206.

 Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/09/27/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs>

 Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan>

PACT voor Kindcentra (2019). *Beroepsbeeld medewerker IKC. Perspectieven voor medewerkers*. Utrecht: PACT voor Kindcentra.

 Snoek, M., & Dengerink, J. (2016). Lerarenopleidingen in het politieke speelveld. In J. Dengerink & M. Snoek (Eds.), *De context van het opleiden van leraren. Kennisbasis lerarenopleiders-Katern 2*, 51-67. Eindhoven: Velon.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Lerarenopleidingen-in-het-politieke-speelveld.pdf>

 Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: auteurs.

<http://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>

Verder lezen

 Dit NRO-rapport gaat over hoe verschillende partijen samen onderwijskwaliteit kunnen realiseren en over de samenwerking tussen onderlinge rollen en verhoudingen in het primair onderwijs.

Frissen, P., Van der Steen, M., Noordegraaf, M., Hooge, E., & De Jong, I. (2016). *Autonomie in Afhankelijkheid. Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*. Den Haag: NRO.

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/08/Integratierapport-Autonomie-in-Afhankelijkheid.pdf>

 Deze reactie op het advies van de Onderwijsraad uit 2018 plaatst de discussie over bevoegdheden in een breder perspectief.

Snoek, M. (2018). Ruim baan voor de loopbaan van leraren. Kanttekeningen bij het advies van de Onderwijsraad. *ScienceGuide*, 26 november 2018.

<https://www.scienceguide.nl/2018/11/ruim-baan-voor-loopbanen-van-leraren/>

 Dit artikel gaat over het belang van 'collaborative governance' en wat dit vraagt van de verschillende partijen rond de leraar (en lerarenopleiding).

Snoek, M., & Dengerink, J. (2016). Lerarenopleidingen in het politieke speelveld. In J. Dengerink & M. Snoek (Eds.), *De context van het opleiden van leraren. Kennisbasis lerarenopleiders-Katern 2*, 51-67. Eindhoven: Velon.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Lerarenopleidingen-in-het-politieke-speelveld.pdf>

 De VO-raad heeft een brochure uitgebracht die scholen en besturen kan helpen te groeien naar een professionele schoolorganisatie, waarin leraren de ruimte krijgen zich te ontwikkelen.

VO-raad (2017). *Een Professionele Schoolorganisatie is lenig, wendbaar en weerbaar*. Utrecht: VO-raad.

https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/535/original/PSO_Onderzoek_VO-raad.pdf

OVER DE AUTEURS

Wilfried Admiraal is hoogleraar Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden en directeur van het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van die universiteit. Hij werkt aan verschillende (promotie)projecten over het leren van leraren in het voortgezet en hoger onderwijs.

Marc Coenders is zelfstandig leerarchitect. Hij ontwerpt, begeleidt en onderzoekt collectieve leerprocessen rond complexe vraagstukken. Hij gaat daarbij te werk als bricoleur: zoekend naar verbindingen tussen mensen, vraagstukken en thema's in relatie tot gewenste vernieuwingen.

Jurriën Dengerink was tot zijn pensioen in 2018 medewerker onderwijsontwikkeling bij het Universitair Centrum voor Gedrag en Bewegen van de Vrije Universiteit. Tevens was hij secretaris van de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen ICL. Zijn aandachtsgebied is de professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders. Hij was co-auteur van *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017).

Karin Derksen promoveerde op effectief samenwerken in teams. Als zelfstandig adviseur onderzoekt en werkt zij samen met klanten in de zorg en het onderwijs aan team- en leiderschapsvraagstukken en geeft ze les aan masteropleidingen.

Femke Geijssel is universitair hoofddocent aan de Radboud Docenten Academie van Radboud Universiteit. Ze was van 2014-2018 bijzonder hoogleraar Onderwijskunde, in het bijzonder leiderschap en management van onderwijsinstellingen, aan de Universiteit van Amsterdam. Ze doet onder meer onderzoek naar professionele netwerken en onderwijsvernieuwing.

Jeroen Imants is lerarenopleider en onderzoeker aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit. Hij doet onder meer onderzoek naar het anders organiseren van onderwijs en school en praktijkonderzoek door samenwerking tussen school en universiteit.

Loes de Jong doet bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing van de Universiteit Leiden (ICLON) promotieonderzoek naar binnenschoolse samenwerking van leraren in het voortgezet onderwijs. Ze richt zich hierbij op de invloed van de schoolcontext op het proces van samenwerking en het leerpotentieel voor leraren.

Peter Leisink is emeritus hoogleraar Bestuurs- en Organisatiewetenschap aan de Universiteit Utrecht. Hij doet onderzoek naar en publiceert over strategisch personeelsbeleid in het onderwijs. Hij geeft lezingen en adviseert verschillende organisaties over strategisch HRM in het onderwijs.

Anje Ros is lector Goed Leraarschap, Goed Leiderschap bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Haar onderzoek is gericht op de ontwikkeling van leraren en schoolleiders. Ze heeft veel onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in scholen en een lerende organisatie, naar de veranderende rol van leraren in toekomstgericht onderwijs en naar gespreid leiderschap.

Piety Runhaar is universitair hoofddocent bij de leerstoelgroep Education & Learning Sciences van Wageningen Universiteit. Ze coördineert daar de tweedegraads lerarenopleiding (minor educatie) en doet onderzoek naar wat leraren stimuleert in hun professionele ontwikkeling. Ze bestudeert daarbij onder meer de rol van (teamgericht) Human Resources Management.

Patrick van Schaik is onderwijskundige 'onderzoek en ontwikkeling' en leraar bewegingsonderwijs op het Calvijn College. Daarnaast doet hij aan de Universiteit van Amsterdam promotieonderzoek naar co-construc-tie van kennis in docentgroepen. Hij is lid van de kenniskring van het lectoraat Onderwijsexcellentie in het v(s) o van de HZ University of Applied Sciences, waar hij zich richt op onderzoek naar de school als professionele leergemeenschap.

Denise van Schelven is onderzoeker bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Ze doet promotieonderzoek naar het opleiden en begeleiden van startende leraren basisonderwijs in een grootstedelijke context.

Wouter Schenke is onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut. Hij doet praktijkgericht onderzoek naar voort-gezette professionalisering van leraren en schoolleiders, onderzoeksmatig werken en schoolontwikkeling. Hij is gepromoveerd op onderzoek naar samenwerking tussen scholen en onderzoeksinstellingen. Hij kent de praktijk van binnenuit als voormalig leraar aardrijkskunde en als onderwijskundige aan de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Henk Sligte was tot zijn pensioen in mei 2018 senior onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam. Een van zijn laatste activiteiten bij het Kohnstamm Instituut was het projectleiderschap van het NRO-project 'De School als PLG'. Na zijn pensioen is hij met zijn bedrijf Novum Education Intermedia actief in onderzoek en advies.

Marco Snoek is lector Leren en innoveren aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Van 2014 tot 2018 was hij projectleider van het project Junior Leraar dat gericht was op het ondersteunen van startende leraren in het Amsterdamse po en vo. Hij was co-auteur van *Een beroeps-beeld voor de leraar* (2017).

Mariëlle Theunissen is hoofddocent pedagogiek en didactiek aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Ze houdt zich bezig met het ontwerpen van werkplekcurricula en doet onderzoek naar duo-stages en co-teaching.

Marjan Vermeulen is bijzonder hoogleraar Docentprofessionalisering aan de Open Universiteit (vanuit Hogeschool de Kempel en de organisatie Onderwijs Maak Je Samen). Daarnaast is ze opleidingsdirecteur van de master Onderwijswetenschappen van de OU. Haar onderzoeksthema's zijn collectief leren, professionele leergemeenschappen en netwerken, en schoolorganisatieprocessen zoals personeelsbeleid, leiderschap, en schoolontwikkeling.

Emmy Vrieling-Teunter is universitair docent bij de vakgroep Doceren en Docentprofessionalisering van het Welten-instituut (Open Universiteit). Haar expertises zijn sociaal leren en zelfgestuurd leren. Momenteel doet ze onder meer flankerend onderzoek naar netwerken in de Academische Werkplaats. Verder is ze ICO-stafid en redacteur van het *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*.

Loes van Wessum is *associate lector* Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding aan Windesheim Flevoland. Ze doet onderzoek naar het leren van leraren en de wijze waarop schoolleiders dit kunnen optimaliseren en naar welke leiderschapspraktijken bijdragen aan een op leren, onderzoeken en samenwerken gerichte cultuur.

Bas de Wit is teamleider Professionele schoolorganisatie bij de VO-raad. Hij houdt zich onder meer bezig met thema's als het opleiden van leraren en hun loopbaanontwikkeling, organisatieontwikkeling in het onderwijs en met strategisch personeelsbeleid. Hij was co-auteur van *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017).

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het voortgezet onderwijs I

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Goede toetsen maken en afnemen
- Motiveren
- Orde houden
- Begrijpend lezen op het vmbo
- Een goede start in de brugklas
- Huiswerk
- Ouderbetrokkenheid bevorderen

€12,95

ISBN 978 90 77 866 412

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het voortgezet onderwijs II

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Grip op het schooladvies
- Formatief evalueren
- Burgerschap
- Taal bij zaak- en bètavakken
- Pesten
- Werkdruk en stress
- Collegiaal leren

€12,95

ISBN 978 90 77 866 535

Kijk voor een aantrekkelijke setprijs van **3 boeken voor € 30,-** op www.tenbrinkuitgevers.nl

Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs I

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- Effectieve feedback
- Begrijpend lezen
- Rekenen
- Lesgeven aan kleuters
- Ouderbetrokkenheid bevorderen
- Een goede overdracht van groep 8 naar de brugklas

€12,95

ISBN 978 90 77 866 429

Alles op een rij... Praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs II

15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:



- ADHD
- Dyslexie
- Autisme
- Normen en waarden
- Leren in groepjes
- Werkdruk verminderen en stress voorkomen

€12,95

ISBN 978 90 77 866 481

Bestellen via www.didactiefonline.nl.

www.tenbrinkuitgevers.nl



ten brink **uitgevers**
sinds 1848

Vakliteratuur voor professionals in het onderwijs

Werk maken van gelijke kansen

Papieren
boek te koop
en gratis te
downloaden



Auteurs: Linda van den Bergh, Eddie Denessen, Monique Volman, Bea Ros en Monique Marreveld
Boek: 124 pagina's, softcover
ISBN: 978 907 786 6580

Als leraar wil je het beste voor je leerlingen. Hoe zorg je ervoor dat je daadwerkelijk iedereen gelijke kansen geeft? En dat je jongens en meisjes op hun talenten - en niet op bijvoorbeeld hun afkomst of taal - beoordeelt? Dit boek geeft inzicht in hoe verwachtingen van leraren tot stand komen en welke invloed dat heeft op de prestaties van leerlingen. Het helpt je om bewuster werk te maken van gelijke kansen.

Lector Linda van den Bergh (Fontys) en hoogleraren Eddie Denessen (Radboud Universiteit/Universiteit Leiden) en Monique Volman (Universiteit van Amsterdam) selecteerden uit de schatkamer van het internationale onderwijsonderzoek twintig kernpublicaties.

Onderwijsjournalisten Bea Ros en Monique Marreveld beschrijven in een aanstekelijke en heldere stijl de kerninzichten, met ruim aandacht voor praktische tips. Een inspirerend boek voor alle leraren die hun leerlingen het beste willen bieden.

www.tenbrinkuitgevers.nl