



Leren met en van elkaar

Onderzoek naar de professionele
leercultuur in het voorgezet onderwijs

Leren met en van elkaar

Onderzoek naar de professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs

Opdrachtgever: VO-Raad

Utrecht, Januari 2014

© Oberon, Kohnstamm Instituut & ICLON

Postbus 1423

3500 BK Utrecht

tel. 030-2306090

fax 030-2306080

e-mailadres: info@oberon.eu

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
1 Inleiding	12
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek.....	12
1.2 Onderzoeksopzet.....	12
1.3 Leeswijzer	13
2 Professionele leercultuur in school: collectief leren en onderzoeken.....	14
2.1 Inleiding.....	14
2.2 Professionele leergemeenschap van docenten.....	15
2.2.1 Meerwaarde van professionele leergemeenschappen van docenten	16
2.2.2 Indicatoren van professionele leergemeenschappen van docenten	16
2.3 Aanbevelingen ter optimaliseren van professionele leergemeenschappen van docenten....	18
2.4 Tot slot.....	19
2.5 Literatuur	19
3 Veldverkenning	22
3.1 Expertconsultatie (Delphi-studie)	22
3.2 Groepsinterviews scholen	26
3.2.1 Deelnemers en methode.....	26
3.2.2 Resultaten	27
3.3 Individuele interviews	30
3.3.1 Deelnemers en methode.....	31
3.3.2 Resultaten	31
4 Scan professionele leercultuur	35
5 Pilots in de school	41
5.1 De pilotprojecten in een notendop	41
5.2 Elementen van professionele leercultuur	42
6 Conclusies en aanbevelingen	46
6.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen	46
6.2 Aanbevelingen op schoolniveau	49
6.3 Aanbevelingen op bovenschools niveau.....	50
Dankwoord	52

Samenvatting

Deze samenvatting bevat de conclusies en aanbevelingen van het onderzoek 'Leren met en van elkaar. De professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs'. Voor een volledige beschrijving van het onderzoek en de uitkomsten verwijzen we u naar het volledige onderzoeksrapport aansluitend op deze samenvatting en het bijbehorende bijlagenrapport.

'Professionele leercultuur' is een ruim begrip, dat niet voor iedereen dezelfde betekenis heeft. Daarom beginnen we deze samenvatting met een omschrijving van de werkdefinitie die we in dit onderzoek hebben gehanteerd: *“een klimaat waarin alle betrokkenen in een school samenwerken om te reflecteren, onderzoeken en professionaliseren”*.

In dit rapport doen we verslag van het onderzoek waarmee we meer kennis en inzicht over de professionele leercultuur op vo-scholen hebben verkregen. We hebben antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke ambities op het gebied van onderzoek en professionele leercultuur hebben vo-scholen?
2. In hoeverre hangen deze ambities samen met de geformuleerde ambities in de diverse beleidsplannen?
3. Welke factoren en condities spelen een rol bij het bereiken van de ambities?
4. Welke kansen en drempels zijn er binnen zes pilotscholen voor het creëren van een professionele leercultuur?

Deze vragen hebben we geprobeerd te beantwoorden door verschillende onderzoeksactiviteiten.

Werkwijze

Het onderzoek is gezamenlijk uitgevoerd door ICLON, Kohnstamm Instituut en Oberon in de maanden oktober tot en met december 2013. In die maanden hebben we de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd.

1. Er is literatuuronderzoek verricht.
2. We hebben een veldverkenning gedaan met drie onderdelen: een expertraadpleging (Delphi-studie), groepsinterviews op scholen en individuele interviews met sleutelfiguren.
3. Er is een scan leercultuur ontwikkeld, waarmee scholen in kaart kunnen brengen hoe ver zij zijn in de ontwikkeling van een professionele leercultuur.
4. We hebben pilotprojecten rond talentmaximalisatie in kaart gebracht op zes scholen die al langere tijd bezig zijn met het werken aan een professionele leercultuur.

Dankzij de medewerking van vele docenten, schoolleiders, experts en sleutelfiguren hebben we in korte tijd veel data kunnen verzamelen. Onze analyse van al deze onderzoeksdata heeft kennis opgeleverd over de manier waarop er in het onderwijsveld anno 2013/14 gewerkt wordt aan het creëren van en werken in een professionele leercultuur.

Conclusies

Onderzoeksvraag 1: ambities van de scholen

Deze eerste onderzoeksvraag gaat over de ambities van scholen t.a.v. onderzoek en professionele leercultuur. Het gaat er dus niet zo zeer om wat ze al hebben bereikt op dit gebied, maar om wat ze nog willen bereiken. We beantwoorden deze vraag op basis van de interviews met scholen in de veldverkenning en de interviews op de pilot-scholen. Uit deze interviews met scholen komen de volgende ambities naar voren:

- De scholen ambiëren dat alle professionals op school zich continu blijven ontwikkelen. Immers, de leerlingen veranderen, de tijd verandert en de omstandigheden veranderen. Daardoor is blijvende professionalisering en het werken aan en binnen een professionele leercultuur op school een noodzaak, zowel volgens docenten als volgens schoolleiders. Ook sleutelfiguren uit de veldverkenning bevestigen dat: “anders wordt een school een uitvoeringsinstantie in plaats van een lerende organisatie”.
- De scholen streven naar gezamenlijkheid en gelijkwaardigheid. Het verschijnsel ‘de docent die de deur van het lokaal achter zich dichttrekt en daar niemand toelaat’ wordt steeds meer als ongewenst beschouwd. Schoolleiders beschouwen het als een voorwaarde voor een effectieve professionele leercultuur dat docenten samen leren en werken. Daarvoor is het noodzakelijk dat men zich open en kwetsbaar durft op te stellen, fouten durft te maken en dat collegiale consultatie plaatsvindt. Jonge docenten binnen een team kunnen daar een goede invloed op hebben, zij zijn vanuit de opleiding gewend aan feedback geven en krijgen.
- Een onderzoekende houding van docenten is nu nog niet op alle scholen een speerpunt, en is ook zeker nog niet bij alle docenten en schoolleiders het geval, maar de scholen ambiëren dit wel. Ze vinden het belangrijk dat docenten en schoolleiders werken aan een onderzoekende houding. Dat uit zich bijvoorbeeld in de wens van geïnterviewde docenten en schoolleiders om op school op alle niveaus volgens de PDCA-cyclus (of varianten daarop) te werken; dat geldt bijvoorbeeld voor vernieuwingen op organisatieniveau, maar ook voor het docentniveau, zoals het reflecteren op de inzet van bepaalde werkvormen in de klas. Scholen zien het gebruik van kwaliteitszorgcycli en zelfreflectie als middel om het onderwijs te verbeteren.

Een duidelijk verschil in ambitie is waarneembaar ten opzichte van de plaats van onderzoek op school, bij docenten, maar ook bij de schoolleiders. Sommigen vinden het belangrijk dat docenten zelf volwaardig onderzoek uitvoeren - dat zou op een academische houding duiden. Anderen vinden onderzoek doen een vak apart, een vak dat docenten niet per se hoeven te beheersen. Zij vinden dat het veel belangrijker is dat docenten zich een onderzoekende houding toemeten om daardoor beter in hun vak te worden.

Soms bestaan er verschillen tussen de ambities van de schoolleiding en die van docenten. Op sommige scholen bestaan er van bovenaf veel ambities op het gebied van professionele leercultuur, maar liggen die ambities bij docenten een stuk lager. De team- of afdelingsleider kan dan een cruciale rol spelen. Teamleiders kunnen professionalisering als vast punt terug laten komen in functioneringsgesprekken en zij spelen ook vaak een grote rol in de communicatie. Zij zijn bijvoorbeeld vaak verantwoordelijk voor de terugkoppeling aan docenten over vernieuwingen en de evaluatie daarvan. Overigens verwacht men op vrijwel alle scholen die we hebben bezocht dat de schoolleiding de kaders schept en de visie bepaalt – en die ook duidelijk overbrengt op de docenten.

Onderzoeksvraag 2: de relatie tussen beleidsambities en schoolambities

Deze onderzoeksvraag valt het best te beantwoorden aan de hand van de interviews met de sleutelfiguren uit de veldverkenning. Zij hebben een overkoepelend beeld en kunnen van enige afstand bezien wat er van de ambities in landelijke beleidsplannen op de scholen terecht komt. “De ambitie bij schoolleiders is groot. Een professionele leercultuur op school, dat willen alle schoolleiders wel” stellen enkele trainers vast. Maar tegelijkertijd stellen beleidsmakers dat er heel veel op scholen afkomt en dat er grote verschillen zijn tussen ambitie en schoolpraktijk. “Het begrip professionele leercultuur leeft maar beperkt binnen scholen” constateert de VO-academie.

Van buiten de scholen wordt op verschillende manieren gestimuleerd dat de landelijke ambities ook terecht komen op de scholen. Zo worden er vanuit OCW pilots rond professionele leergemeenschappen georganiseerd en ook mogelijkheden geboden zoals de lerarenbeurs en Eerst de klas. Ook in het beroepsprofiel schoolleiders (dat is ontwikkeld in opdracht van de VO-academie)

en in de masters die CNA aanbiedt zijn onderzoeksmatig denken en handelen stevig verankerd. Kortom: de landelijke ambities zijn op sommige scholen zeker terug te vinden en de sleutelfiguren vermoeden dat er maar weinig docenten en schoolleiders tegen het begrip gekant zijn. Maar volgens de sleutelfiguren bestaat er wel degelijk afstand tussen landelijk beleid en werkvloer. De scholen die wij hebben bezocht zijn de scholen die al veel doen aan professionele leercultuur, maar op heel veel andere scholen zullen pilots en plannen zoals die beschreven staan in de schoolrapporten en interviewverslagen helemaal niet zo gewoon zijn.

Onderzoeksvraag 3: factoren en condities

We noemen de belangrijkste factoren en condities die een rol spelen bij het streven de ambities van scholen te verwezenlijken. Deze factoren en condities baseren we op de veldverkenning uit hoofdstuk 3 en de schoolpilots uit hoofdstuk 5

1. Gezamenlijkheid

Het element van samenwerking komt in vrijwel alle gesprekken terug. Een professionele leercultuur is een cultuur waarin mensen steeds blijven leren en ontwikkelen op alle niveaus, zowel op niveau van leerlingen, docenten als schoolleiding. Die samenwerking vraagt van alle partijen een houding van openheid en onderling vertrouwen. Maar ook een gedeelde visie en duidelijke kaders. De schoolleiding kan hierin een grote rol spelen.

2. Organisatie

Docenten vinden de manier waarop taken en werkzaamheden worden georganiseerd vanzelfsprekend ook een belangrijke factor. Het gaat om facilitering in uren in de jaartaakbelasting, maar ook het afspreken van vaste overlegmomenten. In de dagelijkse onderwijspraktijk is het immers lastig om de gelegenheid te vinden of te creëren voor het gezamenlijk werken aan onderwijsontwikkeling.

3. Schoolleiding met visie

Docenten vinden het belangrijk dat de schoolleiding duidelijk het doel aangeeft dat hij of zij voor ogen heeft. De visie van de school op professionele leercultuur en het leren en ontwikkelen van docenten is lang niet altijd voldoende duidelijk voor docenten, zo geven zij aan. Enkele schoolleiders merken op dat het goed werkt om zelf het goede voorbeeld geven: dus ook zelf aan deskundigheidsbevordering doen en zich in gesprekken ook zelf kwetsbaar durven opstellen.

4. Communicatie

Communicatie speelt ontegenzeggelijk een grote rol bij het creëren van een professionele leercultuur. Visie en kaders op het gebied van professionalisering en ontwikkeling moeten duidelijk gecommuniceerd worden naar docenten. Docenten willen heel graag op de hoogte gebracht worden van vernieuwingen, de evaluaties daarvan en van de actiepunten die weer uit de evaluaties voortvloeien. Teamleiders vormen een onmisbare schakel in de communicatie tussen schoolleiding en docenten.

5. Initiatieven van buitenaf

Initiatieven van buitenaf werken stimulerend op het verwezenlijken van ambities. In de interviews werden maatregelen en kansen genoemd zoals de lerarenbeurs, het lerarenregister Eerst de klas, pilots vanuit OCW, het Beroepsprofiel schoolleiders vo etc.

Onderzoeksvraag 4: kansen en drempels

Uit de onderzoeken op de pilotscholen komen verschillende kansen en drempels naar voren als het gaat om de professionele leercultuur. Drempels zijn er vooral als het gaat om verschillen tussen docenten, teams en afdelingen. Individuele docenten verschillen in de mate waarin ze open staan

voor professionalisering, een onderzoeksmatige houding hebben en onderzoek uit willen en kunnen voeren. Hetzelfde geldt voor teams en afdelingen. De rol van de team- of afdelingsleider is daar vaak bepalend in. Een andere drempel is dat een onderzoeksmatige houding weliswaar belangrijk wordt gevonden, maar dat er op de meeste scholen weinig praktijkgericht onderzoek door docenten wordt uitgevoerd. Er wordt bijvoorbeeld weinig systematisch data verzameld en geanalyseerd. Ook vormen praktische zaken als tijd, geld en lesroosters soms een drempel voor de professionele leercultuur.

Kansen liggen er vooral in het stimuleren van openheid en vertrouwen en het leren van en met elkaar. De docenten in de pilotscholen staan steeds meer open voor collegiale consultatie, coaching en intervisie. Daarvoor is een cultuur van openheid en vertrouwen nodig, die de schoolleiding kan stimuleren door zelf open te zijn, feedback te vragen en vertrouwen te bieden. Kansrijk is ook een klimaat van gelijkwaardigheid waarin iedereen van elkaar kan leren. Ontwikkelingen kunnen dan van onderop ontstaan wat een grotere kans geeft op draagvlak bij docenten. Daarbij is het wel belangrijk dat de schoolleiding de kaders stelt. Op alle pilotscholen wordt aangegeven dat men 'blijvend professionaliseren' vanzelfsprekend vindt. Professionalisering is op de scholen dan ook vaak onderwerp van gesprek in de gesprekkencyclus. Professionalisering hoeft niet alleen gezocht worden in cursussen, maar kan ook door te leren van collega's. Collegiale consultatie, onderlinge lesbezoeken en samenwerken aan kwaliteitsverbetering zijn voorbeelden van succesvolle manieren om samen te professionaliseren.

Aanbevelingen op schoolniveau

In dit rapport komen docenten en schoolleiders aan het woord die werken op scholen die al langer werken aan een professionele leercultuur. Welke lessen kunnen docenten en schoolleiders op andere scholen - voor wie professionele leercultuur nog onontgonnen gebied is - hieruit leren? We doen enkele aanbevelingen.

Aanbeveling 1: Koppel de visie van de school aan de individuele ontwikkeling van docenten

Een professionele leercultuur komt pas goed van de grond als er op een school een heldere visie is geformuleerd over wat de doelen en ambities zijn op dit gebied. Maar een visie alleen is niet genoeg: deze visie moet ook gekoppeld worden aan de individuele ontwikkeling van docenten. Hoe kan die koppeling gemaakt worden? Op de scholen die we bezocht hebben zagen we verschillende mogelijkheden. Professionalisering kan een vast onderwerp worden op de agenda van functionerings-, beoordelings- en POP-gesprekken. Professionele ontwikkeling van docenten kan ook formeel vastgelegd worden in de functiewaarderingssystematiek en vormt dan een beoordelingscriterium in het competentieprofiel van docenten. Een andere optie is dat er uren voor het volgen van cursussen en nascholingen beschikbaar zijn, maar dat docenten ze pas toegekend krijgen als ze een plan indienen voor de besteding ervan.

Aanbeveling 2: Geef als schoolleiding het goede voorbeeld

De rol van de schoolleiding is cruciaal als het gaat om een schoolbreed thema als professionele leercultuur. Schoolleiders vertellen hoe belangrijk het is om zelf het goede voorbeeld te geven: doe als schoolleider ook aan nascholing, doe mee aan collegiale consultatie, praat mee over onderwijs in de personeelskamer, stel je open voor feedback en doe er ook iets mee. Docenten geven aan het belangrijk te vinden dat de schoolleiding ook op organisatieniveau reflecteert en handelt volgens de cyclus plan-do-check-act: "Wij doen dat in de les, doelen stellen en ze evalueren, maar dat moet op schoolniveau ook gebeuren".

Aanbeveling 3: Stel als schoolleiding heldere kaders

Docenten verwachten van de schoolleiding ook dat ze heldere kaders scheppen op het gebied van ontwikkeling en onderzoek (Wat wordt er van de docent verwacht? Waar willen we heen als school? Wat vinden we belangrijk?). Helderheid moet er ook zijn over de vraag wat 'een onderzoekende houding' inhoudt: betekent dat zelf onderzoek verrichten of betekent dat nieuwsgierig zijn?

Aanbeveling 4: Investeer in communicatie

Goede communicatie is onmisbaar bij het stimuleren van een professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs. De eerder genoemde visie en kaders op het gebied van professionalisering en ontwikkeling moeten duidelijk gecommuniceerd worden naar docenten. Docenten willen heel graag op de hoogte gebracht worden van vernieuwingen en de evaluaties daarvan. Ook communicatie over heel praktische zaken als wie er bij bepaalde vernieuwingen en projecten zijn betrokken is minder vanzelfsprekend dan het op het eerste gezicht misschien lijkt. De teamleiders vormen daarbij een onmisbare schakel tussen directie en docenten. Het is dus aan te bevelen teamleiders in een vroeg stadium te betrekken bij vernieuwingen, zodat die op zijn beurt de teamleden op de hoogte kan houden.

Aanbeveling 5: Haal jonge docenten in school en benut ze

Scholen zijn enthousiast over de rol die jonge docenten kunnen spelen in het stimuleren van een professionele leercultuur. Jonge docenten staan vaak open voor nieuwe ontwikkelingen, gewend aan samenwerken en aan het geven en ontvangen van feedback. Externe impulsen zoals 'Eerst de Klas' kunnen hierbij prima benut worden. Jonge docenten aanstellen is echter nog niet voldoende, zij moeten ook de ruimte en de kansen krijgen om in gesprek te raken en te blijven met ervaren docenten, bijvoorbeeld door het organiseren van intercollegiale consultatie of werkgroepen waarin beginnende en ervaren docenten deelnemen.

Aanbeveling 6: Faciliteer ontwikkeling en onderzoek

De waan van de dag is in het onderwijs hét grote aandachtspunt. Hoe voorkom je dat door de werkdruk en dagelijkse besommeringen ontwikkeling en onderzoek best belangrijk, maar toch niet heel urgent wordt gevonden? Een manier tipten we al even aan in de eerste aanbeveling, namelijk individuele ontwikkeling van docenten een vaste plaats geven in HR-beleid. Vaak is het niet voldoende om docenten taakuren voor ontwikkeling te geven. Wat door de scholen uit dit onderzoek cruciaal wordt gevonden is het afspreken van vaste overlegtijd en werkgroepmiddagen waar men roostertechisch bij aanwezig kan zijn. Op die manier ontstaat een werkomgeving waarin leren en experimenteren normaal is. Een grote succesfactor is ook om als school te organiseren dat docenten van elkaar leren, bijvoorbeeld binnen collegiale consultatie. Schoolleiders die dat willen stimuleren, durven bijvoorbeeld ook te kiezen voor intervisie of voor wederzijds lesbezoek in plaats van vergaderen.

Aanbevelingen op bovenschools niveau**Aanbeveling 1: Investeer in 'capacity building' (toerusting van docenten en schoolleiders)**

Op beleidsniveau is het belangrijk om te zorgen voor voldoende en geschikte scholings- en toerustingsmogelijkheden als het gaat om (elementen van een) professionele leercultuur. Daarbij zijn gezamenlijk leren en leren van elkaar belangrijke elementen. Voor docenten kan dan gedacht worden aan trainingen waarin ze leren hoe ze onderzoek in de klas kunnen doen, hoe ze ontwikkeling van leerlingen in beeld kunnen brengen en daar conclusies uit kunnen trekken, maar bijvoorbeeld ook aan intervisietraining of een training in (beeld)coaching van je collega's.

Op het niveau van schoolleiding en middenmanagement is bijvoorbeeld toerusting op het gebied van het creëren van draagvlak voor vernieuwingen en daarbij behorende professionele houdingen belangrijk en het bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken. Op welke manieren kan de schoolleiding samenwerking en professionele ontwikkeling van docenten stimuleren en bevorderen. Uit het hier beschreven onderzoek weten we dat teamleiders een belangrijke rol spelen bij het creëren van draagvlak. We benoemen hier daarom nadrukkelijk ook het middenmanagement.

Aanbeveling 2: Bied ruimte om te experimenteren

Scholen die willen vernieuwen of verder willen ontwikkelen voelen zich vaak tegengehouden door wet- en regelgeving: ze ervaren weinig ruimte om nieuwe dingen te proberen of te experimenteren. Bied op beleidsniveau de ruimte om, voor een bepaalde periode, in pilots te experimenteren met de professionele leercultuur of start zelf pilots op waar scholen zich voor in kunnen schrijven. De ‘Pilots voor de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen’¹ van het Ministerie van OCW zijn hier een goed voorbeeld van.

Aanbeveling 3: Gebruik professionele leercultuur als beoordelingscriterium

In deze rapportage is beschreven dat een cultuur van ‘docenten die de deur van de klas achter zich dicht trekken en niet open staan voor professionalisering’ steeds vaker als onwenselijk wordt beschouwd. Ook uit de literatuur komt naar voren dat voortdurend blijven leren van docenten en van elkaar leren bijdraagt aan betere resultaten. Een professionele leercultuur zoals we die in deze rapportage hebben beschreven is daarmee een van de kenmerken van een ‘goede school’. Dan ligt het ook voor de hand dat de Inspectie van het Onderwijs de professionele leercultuur op een school meeweegt in haar beoordeling van de school.

Aanbeveling 4: Faciliteer vervolgonderzoek

Dit onderzoek is een eerste verkenning naar het begrip professionele leercultuur. Het was een verkenning die veel interessante aanknopingspunten heeft opgeleverd, maar ook duidelijk heeft gemaakt dat het begrip nog tamelijk diffuus is. Deskundigen, sleutelfiguren en geïnterviewden uit het veld blijken verschillende omschrijvingen van het begrip te hanteren. Ook uit de uitgevoerde literatuurstudie (hoofdstuk 2) blijkt dat het begrip ‘leercultuur’ nauw raakt aan verwante begrippen zoals ‘leergemeenschap’. Een uitgebreidere en internationale literatuurstudie en veldverkenning kunnen bijdragen aan een heldere omschrijving van het begrip ‘professionele leercultuur’.

Een belangrijke opbrengst van dit onderzoek is dat we op het spoor zijn gekomen van de elementen die er toe doen bij het stimuleren van een professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs. Vervolgonderzoek is nodig om deze elementen nader te onderzoeken. We denken bijvoorbeeld aan onderzoek naar de vraag hoe deze elementen elkaar beïnvloeden, hoe zij gerelateerd zijn aan onderwijskundige theorieën en hoe deze elementen zich verhouden tot HRM-beleid op scholen en de rol die de schoolleiding daarbij speelt.

Ten slotte is het belangrijk om in herinnering te roepen dat aan dit onderzoek een heel specifieke groep scholen heeft meegedaan: scholen die heel bewust bezig zijn met het ontwikkelen van hun professionele leercultuur. Praktijkgericht onderzoek (bijvoorbeeld in de vorm van experimenten op scholen) kan helpen de slag te slaan naar scholen die nog niet zo ver zijn. Praktijkgericht onderzoek op scholen die al verder zijn met een professionele leercultuur kan aanwijzingen opleveren voor andere scholen. Op de scholen die minder ver zijn, kan onderzoek gekoppeld aan ontwikkeling een zinvolle manier om zijn deze scholen te ondersteunen.

¹ Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van OCW e.a. (2013). *Pilots voor de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen. Raamplan voor 15 regionaal te starten pilots*. Den Haag: Ministerie van OCW

1 Inleiding

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

In de SLOA-regelingen² 2010 en 2011 van de VO-raad zijn dertig projecten voor onderwijsontwikkeling en –onderzoek uitgevoerd op vo-scholen. Deze projecten hebben belangrijke kennis en instrumenten opgeleverd voor het vo-veld³. Wel bleef de vraag staan of het lukt om de opgedane kennis en onderzoekshouding onder de betrokken docenten te verbreden en te continueren binnen de school omdat de benodigde professionele leercultuur binnen de scholen daarvoor ontbrak. Als afronding van de activiteiten binnen de SLOA-regeling van de VO-raad hebben ICLON, Kohnstamm Instituut en Oberon daarom in opdracht van de VO-raad een onderzoek uitgevoerd waarin de professionele leercultuur op vo-scholen centraal staat. In een professionele leercultuur gaat het om het creëren van een klimaat waarin alle betrokkenen binnen een school samenwerken om te reflecteren, onderzoeken en professionaliseren. In feite is er op iedere school een professionele leercultuur; op iedere school wordt immers geleerd in een professionele setting? Wel zijn er grote verschillen tussen scholen in de manier waarop de professionele leercultuur invulling krijgt. In dit onderzoek bezien we welke elementen en factoren zorgen voor een functionele professionele leercultuur, waarin zo optimaal mogelijk de voorwaarden worden geschapen om de best mogelijke leerprestaties van leerlingen te bereiken.

1.2 Onderzoeksopzet

In dit onderzoek brengen we stand van zaken, de wensen en ambities op het gebied van professionele leercultuur in het veld in kaart, maar ook de kansen, drempels en voorwaarden die daarbij een rol spelen. We baseren ons daarbij vooral op betrokkenen in het veld (zowel beleid, ondersteuningsinstellingen en scholen zelf) en op de literatuur over dit onderwerp. Bij de verschillende onderzoeksactiviteiten hebben we de volgende werkdefinitie van het begrip professionele leercultuur gebruik: een klimaat waarin alle betrokkenen in een school samenwerken om te reflecteren, onderzoeken en professionaliseren.

Onderzoeksvragen

Het doel van dit project is antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvragen:

5. Welke ambities op het gebied van onderzoek en professionele leercultuur hebben vo-scholen?
6. In hoeverre hangen deze ambities samen met de geformuleerde ambities in de diverse beleidsplannen?
7. Welke factoren en condities spelen een rol bij het bereiken van de ambities?
8. Welke kansen en drempels zijn er binnen zes pilotscholen voor het creëren van een professionele leercultuur?

Onderzoeksmethode

Om deze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden hebben we verschillende typen onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:

² De afkorting SLOA staat voor Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten. Naar aanleiding van de evaluatie van de gelijknamige wet in 2006 is besloten dat een gedeelte van de SLOA-middelen vanaf 2009 niet meer zou worden toegekend aan de Landelijke Pedagogische Centra voor de uitvoering van Research & Development-projecten. Om deze middelen meer ten goede te laten komen aan de scholen, hebben de sectorraden van PO en VO de middelen ontvangen en via een regeling verdeeld over scholen.

³ Zie bijvoorbeeld de special van Didactief (december 2013) en www.vo-raad.nl/dossiers/sloa-regeling

- Een literatuurstudie, waarin een systematische samenvatting wordt gegeven van nationale en internationale wetenschappelijke literatuur rond het thema (hoofdstuk 2).
- Een veldverkenning onder verschillende experts en scholen (hoofdstuk 3). De veldverkenning bestond uit de volgende onderdelen:
 - Een Delphi-studie onder elf experts op het gebied van professionele leercultuur. Een Delphi-studie is een onderzoeksmethode waarbij de mening van experts wordt gevraagd over een onderwerp waar geen consensus over bestaat. Door de antwoorden van de experts onderling anoniem terug te koppelen wordt in een aantal rondes geprobeerd tot consensus te komen.
 - Groepsinterviews op scholen. Aan de hand van een semi-gestructureerde interviewleidraad zijn op vier scholen gesprekken gevoerd met drie docenten en een schoolleider en op vier andere scholen met twee docenten en twee onderzoekers i.h.k.v. de Academische Opleidingsschool;
 - Individuele interviews met sleutelfiguren op het gebied van professionele leercultuur, zoals adviseurs, trainers en vertegenwoordigers van OCW en VO-academie;
- Het ontwikkelen van een diagnostische scan (hoofdstuk 4). Met deze scan kunnen scholen vaststellen hoe ver zij zijn in het realiseren van een professionele leercultuur en de wensen en ambities om verder te werken aan de ontwikkeling van (elementen van) de professionele leercultuur in beeld brengen.
- Onderzoek op zes pilot-scholen (hoofdstuk 5). Als onderdeel van dit project hebben zes scholen gewerkt aan het ontwikkelen en borgen van (aspecten van) een professionele leercultuur. Om de resultaten hiervan in beeld te brengen zijn interviews gehouden met docenten en schoolleiding op deze scholen. Ook is op vijf van deze scholen de scan ingevuld.

Meer details over de werkwijze bij de verschillende onderzoeksactiviteiten vindt u in de betreffende hoofdstukken.

1.3 Leeswijzer

In dit rapport doen we verslag van het onderzoek naar professionele leercultuur. Dit rapport is in eerste instantie bedoeld voor beleidsmakers en schoolleiders die met dit onderwerp bezig zijn, maar biedt ook informatie voor geïnteresseerde docenten en onderzoekers.

We starten in hoofdstuk 2 met een samenvatting van een literatuurstudie naar professionele leercultuur op scholen. In hoofdstuk 3 beschrijven we de veldverkenning die we hebben uitgevoerd. Deze veldverkenning bestaat uit een expertraadpleging, groepsinterviews op scholen en individuele interviews met sleutelfiguren. Hoofdstuk 4 draait om de diagnostische scan die we hebben ontwikkeld – dat is een scan waarmee scholen de eigen professionele leercultuur in kaart kunnen brengen. In hoofdstuk 5 beschrijven we de pilots die zijn uitgevoerd op zes scholen. Binnen deze pilots is op heel verschillende manieren gewerkt aan het borgen van onderzoekskennis en een onderzoekshouding en het ontwikkelen van (aspecten van) een professionele leercultuur. We ronden het rapport af met een conclusiehoofdstuk (hoofdstuk 6). Hierin integreren we de resultaten van de verschillende onderzoeksactiviteiten, beantwoorden we de onderzoeksvragen en formuleren we aanbevelingen, zowel gericht op praktijk- als op beleidsniveau.

Bij dit rapport brengen we ook een aparte bijlagenrapportage uit, waarin de bijlagen zijn opgenomen waar in deze rapportage naar verwezen wordt. Deze bijlagen geven verdiepende informatie over de (resultaten van) de uitgevoerde onderzoeksactiviteiten en bevatten de twee versies van de diagnostische scan die zijn ontwikkeld. De nu voorliggende rapportage is echter goed zelfstandig te lezen.

2 Professionele leercultuur in school: collectief leren en onderzoeken

2.1 Inleiding

In opvattingen over professionele leercultuur in school en de school als lerende organisatie speelt het begrip professionele leergemeenschap een cruciale rol⁴. Een professionele leergemeenschap van docenten kan worden beschreven als een groep docenten die hun onderwijservaringen delen en hun onderwijspraktijk kritisch beschouwen met als doel het leren van zowel leerlingen als docenten te bevorderen en daarmee hun school verder te helpen in de ontwikkeling (vgl. Sleegers, Den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013).

De Onderwijsraad concludeert in 2013 dat onderwijs staat of valt met goede leraren. De veranderde beroepscontext van docenten vraagt om gedegen vakkennis, vakbekwaamheid en professionaliteit die docenten in staat stellen het leerproces van hun leerlingen te bevorderen en goed te functioneren als docent in de schoolorganisatie en vaknetwerken. Sinds enkele jaren verschijnen beleidsnotities die pleiten voor een sterke sturing op de kwaliteit van docenten. Volgens het McKinsey rapport is investeren in de professionele kwaliteit van docenten de aangewezen aanpak voor de stap van 'good' naar 'great'. Daarnaast heeft de minister van OCW geconcludeerd dat er ruimte is voor verbetering van de prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs: het ministerie signaleert dat leerlingen te weinig kennis verwerven, met name van de kernvakken wiskunde, Engels en Nederlands, dat talent van met name excellerende leerlingen onbenut blijft en dat vervolgopleidingen ontevreden zijn over het niveau van de instromende leerlingen. Om de rol van docenten te versterken en prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs te verbeteren worden initiatieven ter versterking van de professionaliteit van leraren genomen. Dergelijke initiatieven worden mede ingegeven door ontwikkelingen rond de prestatieafspraken van scholen met het ministerie en de invoering van het beroepsregister voor leraren.

Uit de literatuurstudie van Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop (2010) komt een aantal effectieve kenmerken van en voorwaarden voor professionele ontwikkeling van docenten in scholen naar voren. Zij trekken drie belangrijke conclusies.

- 1) De professionele ontwikkeling van docenten moet nauw aansluiten bij hun werkpraktijk waardoor leren en werken worden gecombineerd.
- 2) Docenten moeten vooral samen leren en werken. Samen leren heeft als resultaat dat er in gezamenlijkheid wordt gezocht naar antwoorden op vragen en uitdagingen uit de dagelijkse (les)praktijk. Daarbij wordt gebruikgemaakt van elkaars kennis, ervaringen en zienswijzen op basis van gelijkwaardige bijdragen.
- 3) De professionele ontwikkeling van docenten wordt gestimuleerd wanneer zij actief en onderzoekend leren.

Deze drie conclusies voor het stimuleren van professionalisering van docenten in het voortgezet onderwijs komen terug in literatuur rond het begrip *professional learning community*, een

⁴ Zie: Crow, G., & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: Context, design, and process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216-254. Reiser, R. A., & Dempsey, J. A. (Eds.) (2002). *Trends and issues in instructional design and technology*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R.J. (2012). The concept of professional community and its relationship with student performance. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm. *Kooperation in der Schule (Cooperation in the school)*. [Book chapter]. Germany: Waxmann.

professionele leer-werkgemeenschap van docenten in school (vgl. Slegers, Den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013). We spreken van een professionele leergemeenschap als “de onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren” (Verbiest, 2012, p. 18).

Uitgangspunt van deze literatuurstudie is dat de professionele ontwikkeling van docenten nauw aansluit bij de werkpraktijk, waardoor leren en werken worden gecombineerd. Hieronder zal worden ingegaan op het begrip professionele leergemeenschap van docenten, waarbij achtereenvolgens wordt beschreven wat het inhoudt, wat de veronderstelde meerwaarde ervan is, welke indicatoren worden gehanteerd op een professionele leergemeenschap te duiden, en welke aanbevelingen in de literatuur worden genoemd om professionele leergemeenschappen te stimuleren. Wat betreft de condities die een professionele leergemeenschap van docenten stimuleren, nemen bovengenoemde effectieve kenmerken 1) aansluiting bij de dagelijkse werkpraktijk en 2) samen werken en leren een prominente plaats in.

2.2 Professionele leergemeenschap van docenten

In recente onderwijskundige literatuur wordt veel aandacht besteed aan docenten die als professionals werkzaam zijn in een bepaalde schoolcultuur, waarin zij samen met hun collega's relaties onderhouden en wederzijdse interesse ontwikkelen en delen. Hierin is vooral aandacht voor de wijze waarop docenten in school leren en werken in wat wij noemen professionele leer- en werkgemeenschappen (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001; Hammerness et al., 2005; Little, 2002, 2003; Westheimer, 1999).

In de *situated learning theories* zoals die van Lave en Wenger (1991) wordt leren gezien als een dynamisch proces van sociale deelname (zie voor een overzicht, Roth en Lee, 2006). Hieraan gerelateerd worden verschillende termen gebruikt om aan te geven hoe leren en werken in een gemeenschap plaats kan vinden, te weten:

- werkgemeenschappen (Lave en Wenger, 1991);
- leergemeenschappen (Brown, Colling, & Duguid, 1989) en
- kennismilieus (Scardamalia & Bereiter, 1994).

Deze brede interesse in leer-werkgemeenschappen duidt op een visie op leren en kennis als integraal onderdeel van sociale praktijken, vastgelegd in gezamenlijke activiteiten, artefacten, routines en taal (vgl. Sfard, 1998). Shulman en Shulman (2004) ontwikkelden een model van leren door docenten waaraan veel wordt gerefereerd. In dit model hechten zij ook veel waarde aan de rol van een leer-werkgemeenschap. In hun ogen vertegenwoordigen leer-werkgemeenschappen van docenten gedeelde visies, relaties, werkpraktijken en kennisbases, evenals vormen van interactie en communicatie om deze gedeelde leer- en werkpraktijk te ondersteunen en verder te ontwikkelen. Dergelijke leer-werkgemeenschappen spelen een rol gedurende de hele loopbaan van docenten, van initiële opleiding tot docent (Dobber, Akkerman, Verloop, Admiraal, & Vermunt, 2012), via nascholing (Vandyck, De Graaff, Pilot, & Beishuizen, 2013) tot beroepsuitoefening (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis, & Simons, 2012).

Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop. (2010) omschrijven een professionele leergemeenschap als een organisatie waarin wordt samengewerkt, met het oog op de professionele ontwikkeling van leraren en van de school. Kenmerken zijn onder meer:

- gedeelde waarden en doelen,
- collectieve focus op en verantwoordelijkheid voor leren van leerlingen,
- gezamenlijke en gecoördineerde pogingen om het leren van leerlingen te verbeteren,

- praktijken die het leren van leraren ondersteunen, zoals observeren bij elkaar en elkaar helpen en adviseren.

Ook Castelijns, Koster en Vermeulen (2009) benadrukken de gezamenlijkheid als cruciaal kenmerk van een professionele leergemeenschap, in aanvulling op onderlinge verschillen tussen docenten. Individuele verschillen tussen docenten en een gezamenlijk referentiekader maken dat een groep docenten zich ontwikkelt. De gedeelde visie op leren en onderwijzen onder docenten, wordt ook genoemd door Lomos, Hofman & Bosker (2011). Bovengenoemde kenmerken van een professionele leergemeenschap komen ook terug in een recent onderzoek naar begripsvorming rond professionele leergemeenschappen van docenten van Slegers en collega's (Slegers et al., 2013). Op het niveau van zowel de docent als de school vormen *shared values and vision, collective learning and shared practices* belangrijke kenmerken van een professionele leergemeenschap van docenten.

2.2.1 Meerwaarde van professionele leergemeenschappen van docenten

Leer-werkgemeenschappen van docenten worden gezien als constellaties die leiden tot verbeteringen in zowel de onderwijspraktijk van docenten en het leren van hun leerlingen als de professionele ontwikkeling van docenten (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Grossman et al., 2001; Imants, Slegers, & Witziers, 2001; Lee, Seashore Louis, & Anderson, 2013; Little, 2003; Piazza, McNeill, & Hittinger, 2009; Seashore Louis, Marks, & Kruse, 1996; Witziers, Slegers & Imants, 1999). Al deze auteurs geven aan dat de kans op het verbeteren van onderwijs en leren wordt vergroot als docenten samen hun onderwijspraktijk onderzoeken, gezamenlijk nieuwe opvattingen over onderwijs en leren bestuderen en elkaar ondersteunen in hun professionele groei. Daarenboven vormt samenwerking in een leer-werkgemeenschap een manier om de onderwijspraktijk te veranderen en te verbeteren, een gedeelde visie op onderwijs en leren te ontwikkelen en daarmee het geïsoleerde karakter van het docentberoep te doorbreken (Achinstein, 2002; Hodkinson & Hodkinson, 2003). Deze studies over docentgemeenschappen geven niet alleen aan welke impact de sociale omgeving kan hebben op het leren en werken van docenten, maar geven ook aanwijzingen hoe een gemeenschap van docenten kan worden gestimuleerd.

Al met al vormen leer-werkgemeenschappen van docenten mogelijk waardevolle omgevingen voor het samen leren en werken van docenten in school. Echter, in scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland lijken leer- en werkgemeenschappen van docenten nog weinig voor te komen, althans in die zin dat docenten in een school samen leren en werken aan hun onderwijspraktijk. Deze constatering leidt ook tot de vraag hoe we professionele gemeenschappen van docenten kunnen stimuleren, ook al lijkt deze vraag in strijd met het informele en zelfsturende karakter van leer-werkgemeenschappen. Wenger, McDermott, & Snyder (2002) concluderen dat het stimuleren van leer-werkgemeenschappen eerder een kwestie is van het cultiveren van een gemeenschap dan van het ontwikkelen ervan.

2.2.2 Indicatoren van professionele leergemeenschappen van docenten

Ondanks dat behoorlijk wat literatuur voorhanden is op het gebied van professionele gemeenschappen van docenten (zowel empirisch als reflectief van karakter), is een breed geaccepteerde definitie niet beschikbaar (vgl. Slegers et al., 2013). Het werk van Wenger op het gebied van *communities of practice* legt de basis van een definitie (Lave & Wenger, 2002, Wenger, 1998, Wenger et al., 2002). *Communities of practice*, voortkomend uit het werk op het gebied van organisatieontwikkeling en levenslang leren in organisaties, verwijzen naar groepen mensen die een zorg of een passie delen en hiermee steeds beter leren omgaan door een regelmatige interactie.

Wenger (1998) beschrijft een gemeenschap langs drie dimensies:

- waarover een gemeenschap gaat: een gedeelde uitdaging die continu wordt besproken en bijgesteld;
- hoe een gemeenschap functioneert: de wederzijdse relaties tussen de leden van een gemeenschap die hen bindt;
- wat een gemeenschap ontwikkelt: een gedeeld repertoire van interactie en communicatie tussen de leden.

Admiraal, Lockhorst en Van der Pol (2012) hebben deze drie dimensies uitgewerkt in een ontwikkelingsmodel voor het in kaart brengen van een leer-werkgemeenschap van docenten (Figuur 2.1;).

Figuur 2.1. Basismodel voor het beschrijven van professionele leergemeenschap van docenten

	Startend	Ontwikkeld	Volgroeid
<i>Groepsidentiteit</i> Wederzijds gevoel dat docenten aan elkaar verbindt in een sociale eenheid			
<i>Gedeeld domein</i> Een gedeelde opdracht die wordt bepaald en constant bijgesteld door de leden van de groep			
<i>Gedeeld communicatierepertoire</i> Gedeelde opvattingen en praktijken hoe docenten met elkaar communiceren			

In de verdere uitwerking van het basismodel (zie bijlage bij hoofdstuk 2) worden de drie dimensies opgebouwd uit verschillende elementen:

- **Groepsidentiteit:** hier gaat het om een wederzijdse betrokkenheid die docenten met elkaar verbindt. Elementen die hierbij van belang zijn, zijn o.a. identificatie met de groep, verschillende opvattingen waarderen, vertrouwen en verantwoordelijkheid, emotionele veiligheid, met elkaar samenwerken en een gevoel van gezamenlijkheid.
- **Gedeeld domein:** docenten ervaren hun werk als een gezamenlijke opdracht, ze zijn het met elkaar eens over centrale concepten, gebruiken die op dezelfde manier maar accepteren ook dat er verschillen kunnen zijn. Elementen die hierbij belangrijk zijn, zijn: betrokkenheid bij het onderwerp/het domein, een gezamenlijke basis, gezamenlijke doelen en gedeelde kennis.
- **Gedeeld communicatierepertoire:** docenten hebben dezelfde opvattingen over hoe docenten in een groep met elkaar omgaan, en handelen daar naar. Elementen die hierbij horen zijn: constructief communiceren, reflectie op de interactie in de groep en deze bediscussiëren, je rol oppakken, flexibele betrokkenheid, flexibele posities van leden in de groep, regels voor discussie en interactie.

2.3 Aanbevelingen voor het optimaliseren van professionele leergemeenschappen van docenten

Tijd, collectiviteit, ondersteunend leer/werkklimaat, inbedding in de eigen school/lespraktijk en eigenaarschap zijn in de literatuur over het leren van docenten en over professionele leergemeenschappen de meest genoemde aanbevelingen om het leren te stimuleren. De factor tijd – of eigenlijk meer het gebrek daaraan – en de factor ondersteunend leer/werkklimaat komen in bijna alle literatuur over professionele ontwikkeling van docenten naar voren. Specifiek voor professionele leergemeenschappen zijn de aanbevelingen leren door docenten te koppelen aan de eigen onderwijspraktijk (ingebod in de eigen schoolpraktijk en eigenaarschap) en te laten plaatsvinden in groepsverband (samen met anderen) (vgl. Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2012; Hagevik, Aydeniz, & Rowell, 2012; Hulse & Hulme, 2012; Rodriguez & Cho, 2011; Sales, Traver, & García, 2011; Slegers et al., 2013). Leerarrangementen in de onderwijspraktijk zelf sluiten beter aan bij de praktijkkennis van docenten over hun onderwijspraktijk, is voor hen motiverender om aan te werken en biedt hun meer mogelijkheden voor eigen inbreng dan andersoortige leerarrangementen. Leren en werken met anderen biedt de mogelijkheid elkaar te ondersteunen, rollen en taken te verdelen, een breder gebied te bestrijken dan alleen de eigen onderwijspraktijk, kritisch te kijken naar eigen onderwijs, en verschillende expertises te benutten.

Factoren die minder vaak genoemd worden maar wel van belang zijn, hebben te maken met:

- de kwaliteit van de begeleiding van het leren;
- het belang van een gestructureerde en voor de deelnemers heldere opzet van de manier van leren en (samen)werken;
- het delen en rapporteren van leerresultaten, al dan niet met collega's.

Tabel 2.1. Overzicht van de typen aanbevelingen.

Categorie	Beschrijving
Tijd	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met de tijd en de ruimte die kan worden besteed aan leren en lerend werken, het geleerde eigen te maken en blijvend voort te zetten. Een aspect dat veelvuldig genoemd wordt is de problematiek van het creëren van tijd en ruimte binnen de dagelijkse praktijk van het onderwijs; het lesgeven, maar ook binnen de eisen die de jaarplanning van de school aan docenten stelt.
Samen met anderen	Dit zijn aanbevelingen die het belang van samenwerking benadrukken, zowel met collega's binnen en buiten de school als ook met leerlingen.
Ondersteunend leer/werkklimaat	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met leiderschap en organisatiestructuur en –cultuur. Aspecten die hier genoemd worden zijn collegialiteit, wederzijds vertrouwen, fouten mogen maken, als team aangesproken worden en invloed hebben op beleid, mogelijkheden voor vrijroosting van lessen, gedeelde verantwoordelijkheid voor leren, betrokkenheid van het management en gedeeld leiderschap.
Ingebod in de eigen school/lespraktijk	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met de keuze van het onderwerp van het leerarrangement (dichtbij de lespraktijk), maar ook met de vormgeving van professionele ontwikkeling. Bij dat laatste gaat het dan om praktijk nabije professionele

	ontwikkelingsaanpakken waarbij het initiatief tot ontwikkeling, en de vormgeving en bijsturing daarvan, bij de docenten zelf ligt.
Eigenaarschap	Dit zijn aanbevelingen die het belang onderstrepen van het echt eigenaar kunnen zijn van de professionele ontwikkeling rondom dat onderzoek. Aspecten die hier genoemd worden zijn autonomie, vrijheid om zelf te kiezen waarover men iets wil leren en de mogelijkheid dit gedurende het proces aan te passen.
Kwaliteit begeleiding	Dit zijn aanbevelingen die betrekking hebben op de rol die de begeleiding en ondersteuning speelt en wat nodig is om die rol optimaal te vervullen. Aspecten die genoemd worden zijn inhoudelijke expertise, en het kunnen voordoen en voorleven van waar de professionele ontwikkeling om draait. Speciaal genoemd wordt de kracht van senior- of expertbegeleiders vanuit de school.
Rapporteren/publiceren	Dit zijn aanbevelingen die betrekking hebben op de mogelijkheden, meerwaarde en de noodzaak van het delen van het resultaat van een leerarrangement voor een breder publiek.
Gestructureerde/doelgerichte opzet	Dit zijn aanbevelingen die ingaan op de positieve invloed van zeer helder gestructureerde aanpakken van leerarrangementen al dan niet in de context van grotere professionele ontwikkelingsprogramma's.
Accepteren van onzekerheid	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met de ruimte die docenten zichzelf geven om buiten hun 'comfort zone' te treden. Aspecten die genoemd worden zijn het durven accepteren van onzekerheid, de rol van 'novice' kunnen oppakken, kwetsbaar durven opstellen naar leerlingen en durven en willen leren van fouten van jezelf en anderen.
Toegang tot bronnen	Dit zijn aanbevelingen die het belang onderstrepen van de toegang die docenten en scholen moeten hebben tot relevante (onderzoeks)bronnen.

2.4 Tot slot

In de veldverkenning van dit onderzoeksproject gaan we in op de kenmerken van een professionele leergemeenschap van docenten in school en hoe dergelijke gemeenschappen kunnen worden gefaciliteerd en gestimuleerd. Daarbij spelen het kader voor het in kaart brengen van professionele leergemeenschappen zoals weergegeven in figuur 3 en de aanbevelingen voor het stimuleren van leergemeenschappen zoals weergegeven in tabel 2.1 een centrale rol. We verbreden de uitkomsten uit de literatuurstudie naar het concept professionele leercultuur door deelnemers te bevragen op dit concept: kenmerken, kansen, drempels en randvoorwaarden.

2.5 Literatuur

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teacher College Record*, 104, 421–455.

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Pol, J. van der. (2012). An expert study on a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15, 345-361.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, P. R. J. (2012). Fostering teacher community development: A review of design principles and a case study of an innovative interdisciplinary team. *Learning Environments Research*, 15, 319-344.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren, samen kennis creëren in basisscholen en leraren opleidingen*. Antwerpen: Garant.
- 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.
- Dobber, M., Akkerman, S., Verloop, N., Admiraal, W., & Vermunt, J. D. (2012). Developing designs for community development in four types of student teacher groups. *Learning Environments Research*, 15, 279-297.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teacher College Record*, 103, 942-1012.
- Hagevik, R., Aydeniz, M., & Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 675-684.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Kenneth, Z. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 258-289). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2003). Individuals, communities of practice and the policy context: School teachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25, 3-21.
- Hulse, B., & Hulme, R. (2012). Engaging with research through practitioner inquiry: The perceptions of beginning teachers on a postgraduate initial teacher education programme. *Educational Action Research*, 20, 313-329.
- Imants, J., Slegers, P., & Witziers, B. (2001). The tension between sub-structures in secondary schools and educational reform. *School Leadership & Management*, 21, 289-308.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson, & J. Clarke (Eds.), *Supporting life long learning: Perspectives on learning* (Vol. 1, pp. 111-126). London: Routledge Falmer.
- Lee, M., Seashore Louis, K., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 133-158.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105, 913-945.
- 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.
- Piazza, P., McNeill, K. L., & Hittinger, J. (2009, April). *Developing a voluntary teacher community: The role of professional development, collaborative learning and conflict*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Rodriguez, T. L., & Cho, H-S. (2011). Eliciting critical literacy narratives of bi/multilingual teacher candidates across U.S. teacher education contexts. *Teaching and Teacher Education*, 27, 496-504.
- Roth, W-M., & Lee, Y-J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review*, 1(1), 27-40.
- Sales, A., Traver, J. A., & Garcia, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3, 265-283.

- Seashore Louis, K., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757–798.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257–271.
- Sleegers, P., Brok, P. den., Verbiest, E., Moolenaar, N., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity. A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114, 118-137.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO (Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant.
- Vandyck, I., Graaff, R. de, Pilot, A., & Beishuizen, J. (2012). Community building of (student) teachers and a teacher educator in a school–university partnership. *Learning Environments Research*, 15, 299-318.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*, 35, 71–105.
- Witziers, B., Sleegers, P., & Imants, J. (1999). Departments as teams: Functioning, variations and alternatives. *School Leadership & Management*, 19, 293–304.

3 Veldverkenning

In dit hoofdstuk bespreken we de verschillende onderdelen van de veldverkenning:

- de expertconsultatie (paragraaf 3.1);
- groepsinterviews op scholen (paragraaf 3.2);
- individuele interviews met sleutelfiguren op het gebied van professionele leercultuur (paragraaf 3.3).

3.1 Expertconsultatie (Delphi-studie)

Als onderdeel van de veldverkenning hebben we een groep experts geraadpleegd. Het doel hiervan was een breed en diepgaand beeld te krijgen van de factoren en condities die een rol spelen bij het realiseren van een professionele leercultuur op scholen en van de kansen en drempels die zich daarbij voordoen. Door middel van deze expertconsultatie kon naar verwachting zicht worden gekregen op de definiëring van een sterke professionele leercultuur (belangrijke kenmerken) en op de ontwikkeling en implementatie daarvan in de school (bevorderlijke maatregelen) vanuit het perspectief van de gedegen theoretische kennis en jarenlange ervaring van deze experts. Verder hebben we gezocht naar een zoveel mogelijk gemeenschappelijk gedragen visie vanuit de expertgroep door de consultatie op te zetten als een Delphi-studie. Een Delphi-studie is een onderzoeksmethode waarbij de meningen van een groot aantal experts worden gevraagd over een onderwerp waarover geen consensus bestaat. Door de antwoorden van de andere experts (anoniem) terug te koppelen wordt in een aantal rondes geprobeerd tot consensus te komen.

Deelnemers en methode

Bij het benaderen van potentiële deelnemers aan de Delphi-studie is gezocht naar experts op het gebied van professioneel leren en vormen van samenwerkingsverbanden gericht op professioneel leren in het onderwijs. Op basis van onderling overleg binnen de projectgroep is gekomen tot een lijst van kandidaten die werkzaam zijn als onderzoeker bij verschillende universiteiten en een aantal lectoren aan hogescholen.

We hebben gestreefd naar het samenstellen van een groep van minimaal acht tot tien experts. De verwachting was dat zeker niet alle benaderde kandidaten in de gevraagde periode zouden willen of kunnen deelnemen, zodat voor de eerste ronde in eerste instantie zestien personen zijn benaderd. Dertien van hen reageerden positief op het verzoek en elf van hen hebben in de eerste ronde ook daadwerkelijk hun gegevens kunnen aanleveren. In de tweede ronde waren dat er tien (zie bijlagen bij hoofdstuk 3 voor een lijst van deelnemers aan de Delphi-studie).

De expertconsultatie is uitgevoerd als een Delphi-studie in twee rondes, waarbij vanwege de korte beschikbare tijdsperiode is gekozen voor een online vorm. In beide rondes vulden de experts onafhankelijk van elkaar een online vragenlijst in. In de eerste ronde beoordeelden ze een aantal kenmerken en maatregelen op het belang ervan voor (de ontwikkeling van) een sterke professionele leercultuur en konden ze ook zelf aanvullingen daarop geven. Kenmerken en maatregelen waarover in de 1e ronde consensus bestond (standaardafwijking –afgerond– 0,5 of lager) zijn in de tweede ronde niet meer voorgelegd. Bij de overige kenmerken en maatregelen uit de 1e ronde kregen de experts de gelegenheid hun eigen score aan te passen (gegeven was hun eigen score en het gemiddelde van alle respondenten). Toegevoegd zijn kenmerken en maatregelen die door de respondenten in de eerste ronde als ontbrekend zijn genoemd. Deze werden gescoord zoals in ronde 1.

De ontwikkeling van de vragenlijst voor de eerste ronde van de expertconsultatie is onder meer gebaseerd op achtergrondliteratuur met aanbevelingen uit de PROO-reviewstudies voor het stimuleren van professionele ontwikkeling van docenten in het voortgezet onderwijs (vgl. Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010) en voor het stimuleren van onderzoek door docenten in het voortgezet onderwijs (Admiraal, Smit, & Zwart, 2013) en de Sense of Community in School Scale (SCSS; Admiraal & Lockhorst, 2012).

De vragenlijst voor de Delphi-studie bestond uit twee delen (zie voor de volledige vragenlijst bijlagen bij hoofdstuk 3):

- Deel 1 'Kenmerken sterke professionele leercultuur'
Dit deel bestaat uit 15 (ronde 1) respectievelijk 31 uitspraken met antwoordcategorieën op een vijfpuntsschaal. Aan de hand van deze vijfpuntsschaal gaven respondenten aan in hoeverre de uitspraak kenmerkend is voor een sterke professionele leercultuur in school. Daarnaast hebben we de respondenten gevraagd daarop aanvullende kenmerken van een sterke professionele leercultuur in een vo-school te noemen.
- Deel 2 'Maatregelen voor het ontwikkelen van een professionele leercultuur'
Het tweede deel bevat 12 (ronde 1), respectievelijk 15 maatregelen, ook hier met antwoordcategorieën op een vijfpuntsschaal. De respondenten gaven bij elk van deze maatregelen aan hoe belangrijk ze die vinden voor het bevorderen van de ontwikkeling van een professionele leercultuur op vo-scholen. Ook in deel 2 werden de respondenten uitgenodigd aanvullende maatregelen te noemen en om hun keuzen toe te lichten.

Resultaten

Uit de gegevens van beide rondes is af te leiden in hoeverre de experts met elkaar overeenstemmen of van elkaar afwijken in het belang dat zij hechten aan bepaalde kenmerken en maatregelen (zie bijlagen bij hoofdstuk 3 voor specifieke tabellen). Hier worden de resultaten beschreven na verwerking van de tweede ronde, dat wil zeggen op basis van de uiteindelijke scores – eventueel na aanpassing – en inclusief de toegevoegde kenmerken en maatregelen. Het betreft de gegevens van 10 personen.

Deel 1 Kenmerken sterke professionele leercultuur

Wat de kenmerken betreft is het opvallend dat op 2 na alle 31 kenmerken door minstens één van de experts als heel belangrijk wordt beschouwd. Consensus is er na de tweede ronde echter nog steeds slechts over een deelverzameling van de kenmerken (standaardafwijking van 0,5 of lager). Negen kenmerken vinden alle experts belangrijk (score 4) of heel belangrijk (score 5). Deze kenmerken betreffen de open en samenwerkende, maar toch kritische wijze waarop docenten onderling de inhoud van hun praktijk ter discussie stellen, op een reflectieve manier werken en daarop acties baseren. In volgorde van gemiddelde score zijn dat:

13. Docenten bespreken op een open manier elkaars onderwijsopvattingen	(4,70)
4. Op deze school benutten docenten eventuele verschillen in elkaars onderwijsopvattingen.	(4,60)
6. Docenten nemen tijd om te reflecteren op de wijze waarop ze als groep samenwerken	(4,60)
17. Op deze school worden vanzelfsprekendheden ter discussie gesteld	(4,60)
12. Op deze school gebruiken docenten gezamenlijke ideeën om weer verder te komen	(4,50)
19. Docenten op deze school spreken elkaar aan, bespreken dingen die niet goed gaan, zijn open over wie waar goed in is en ook wie waarin (nog) niet zo goed is	(4,50)
22. Docenten op deze school reflecteren samen op ieders werk: hoe doe jij het? waarom zo? werkt het? waaruit leidt je dat af? zou dit altijd werken? wat kunnen anderen hiervan leren?	(4,50)
31. Op deze school krijgen docenten de ruimte voor eigen initiatief	(4,50)
20. Docenten op deze school zijn in staat tot zelfreflectie.	(4,40)

Verder is er ook een redelijk hoge mate van overeenstemming (standaardafwijking lager dan 1,0) over het belang van de kenmerken:

7. Docenten hebben veel aan de kennis en vaardigheden van collega's op deze school	(4,70)
18. Docenten op deze school kijken regelmatig bij elkaar in de klas	(4,70)
10. Deelname aan het team op deze school ondersteunt docenten in hun werk	(4,50)
27. Op deze school experimenteren docenten met andere en/of elkaars didactiek	(4,50)
1. Docenten bespreken op deze school hoe ze met elkaar communiceren	(4,40)
14. Deelname aan dit schoolteam helpt docenten zich verder te ontwikkelen	(4,40)
16. Op deze school staan docenten open voor invloeden en impulsen van buiten af	(4,30)
26. Op deze school gaan docenten samen uitdagingen aan	(4,20)
29. Op de school werken docenten op basis van systematische en doelgerichte reflectie en/of onderzoek op de eigen onderwijspraktijk	(4,20)
21. Docenten op deze school hebben een onderzoekende houding en/of baseren hun onderwijs op data	(4,10)
3. De behoeftes, waarden en meningen van andere docenten zijn voor individuele docenten belangrijk.	(4,00)
9. Deze school voelt als een gemeenschap.	(3,90)
30. Op deze school vertrouwen de docenten elkaar	(3,80)
11. Indien nodig vragen docenten tijdens bijeenkomsten om een time-out om potentiële problemen te bespreken, opdat bepaalde mensen zich gehoord voelen of zich niet gekwetst voelen.	(3,70)
24. Op deze school is sprake van een hoge onderlinge betrokkenheid onder de collega's	(3,70)

Ook in deze kenmerken zien we het belang terug dat gehecht wordt aan een open, collegiale wijze van werken en ook aan de steun die docenten hebben aan het werken in een team. De docenten leren van elkaar en experimenteren met en leren van elkaars werkwijze en van impulsen van buitenaf. De experts tamelijk eensgezind in het belang dat ze hechten aan een onderzoekende houding bij de docent. Ook zien we hier een breed gedeelde mening over de sociale structuur van de school: vertrouwen en veiligheid, gemeenschapszin en betrokkenheid op elkaar worden als belangrijke kenmerken van een professionele leercultuur gezien, of in ieder geval van een goede professionele omgeving.

De meningen over het belang van de overige kenmerken lopen ook na de tweede ronde wat verder uiteen (standaardafwijking 1,0 of hoger). Met name kenmerken die te maken hebben met loyaliteit aan de school (2, 8, 9, 15) worden door een deel van de experts als minder belangrijk gescoord dan de hierboven genoemde kenmerken. In volgorde van gemiddelde score:

28. Docenten op deze school focussen in samenwerking met elkaar op het bereiken van hoge opbrengsten (cognitief, metacognitief, sociaal en affectief)	(4,10)
2. Docenten zijn er trots op om deel uit te maken van deze school.	(3,90)
25. Op deze school worden leerlingen serieus genomen en hebben zij een stem	(3,80)
15. Op deze school heerst een echt groepsgevoel.	(3,60)
23. Op deze school doen docenten wat we met elkaar afgesproken hebben	(3,50)
8. Docenten geven echt om het lot van deze school.	(3,20)
5. Docenten zijn loyaal aan deze school.	(3,00)

Deel 2 Maatregelen voor het ontwikkelen van een professionele leercultuur

Bij de maatregelen ter bevordering van een professionele leercultuur springt een ondersteunend leer-/werkklimaat naar voren als zeer belangrijk. Alle experts zijn het daarover met elkaar eens:

3. Ondersteunend leer/werkklimaat - Maatregelen rondom leiderschap en organisatiestructuur en – cultuur	(5,00)
---	--------

Een sterke overeenstemming onder de experts (standaardafwijking 0,5 of lager) is ook te vinden in het hoge belang dat zij zien in de volgende maatregelen (geordend naar gemiddelde score):

2. Samen met anderen - Maatregelen die het belang van samenwerking benadrukken, zowel met collega's binnen en buiten de school als ook met leerlingen	(4,80)
5. Eigenaarschap - Maatregelen die het belang onderstrepen van het echt eigenaar kunnen zijn van het werk en/of de professionele ontwikkeling rondom dat werk	(4,80)
1. Tijd - Maatregelen gericht op de tijd en de ruimte die nodig zijn om het werk uit te kunnen voeren, zich eigen te maken en blijvend voort te zetten	(4,60)
11. Accepteren van onzekerheid - Maatregelen die te maken hebben met de ruimte die docenten zichzelf geven om buiten hun 'comfort zone' te treden	(4,40)
15. Leiderschap - verschillende facetten	(4,38)

In de eerste ronde werd door de experts al erop gewezen dat de veelheid aan facetten van leiderschap in de aangeboden maatregelen niet goed tot hun recht kwamen. In de tweede ronde is hen met name ook gevraagd hun score bij maatregel 15 toe te lichten. Eén van de experts merkt op:

Leiderschap als maatregel is erg algemeen. Ik denk dat het belangrijkste is dat de leiders in de school belangrijke cultuurdragers zijn en de leercultuur voorleven (dus voorbeeld zijn van alle kenmerken en voorbeeldgedrag laten zien bij alle maatregelen).

Een andere benoemt vijf verschillende facetten van leiderschap die een rol spelen: Faciliteren, ruimte geven, vertrouwen geven, zelf voorbeeld zijn, kaders schetsen en bewaken. Voorts wordt door een expert betoogd dat in leiderschap een onderscheid te maken is tussen de rol van gedeeld leiderschap⁵ (gekoppeld aan 19, 26 en 31) en de rol van de formele leider. Dit is dan te herkennen in de mate waarin:

- verwachtingen worden uitgesproken
- leraren worden aangesproken op het inzetten en ontwikkelen van nieuwe competenties
- kwaliteiten en gedane scholing erkend worden en zichtbaar gemaakt worden (in de etalage voor collega's) en mensen een podium krijgen om hun kennis te delen
- de schoolleiding het gebruik van kennis en theorie stimuleert en waardeert
- professionaliseringsplannen en -arrangementen gelinkt zijn aan de strategische ontwikkelagenda van de school. (zie bijv. de kenmerken van organizational transfer climate in theorie rond transfer of learning/transfer of training).

Lichtelijk minder eensgezind (standaardafwijking tussen 0,5 en 1,0) zijn de experts over een zevental andere maatregelen, waarvan sommige overigens gemiddeld wel zeer belangrijk worden gevonden. Met name geldt dit voor de praktijk nabijheid van de professionele ontwikkeling (gemiddelde 4,70) en maatregelen die de kwaliteit van de begeleiding betreffen (gemiddelde 4,50).

4. Inbedding in de eigen school/lespraktijk - Maatregelen gericht op praktijk nabij professionele ontwikkelingsaanpakken waarbij het initiatief tot ontwikkeling, en de vormgeving en bijsturing daarvan, bij de docenten zelf ligt	(4,70)
6. Kwaliteit begeleiding - Maatregelen rondom de rol die de begeleiding speelt en wat nodig is om die rol optimaal te vervullen	(4,50)
7. Extra professionele ontwikkeling - Maatregelen die ingaan op de noodzaak voor aanvullende professionele ontwikkeling ten behoeve van de inhoud en uitvoering van werkzaamheden	(4,00)
14. Onderzoek uitvoeren - Niet alleen kennis over methoden, maar zelf uitvoeren door docenten	(3,88)
13. Gestructureerd / doelgericht werken - (specificatie van 9:) de PDCA- (Plan-Do-Check-Act) of onderzoekscyclus afmaken.	(3,50)
8. Rapporteren/publiceren - Maatregelen die betrekking hebben op de mogelijkheden, meerwaarde en de noodzaak van doen van en het publiceren over onderzoek vanuit de school voor een breder publiek	(3,00)
10. Kennis over onderzoeksmethoden - Maatregelen die te maken hebben met de noodzaak van het op de hoogte zijn van de methoden en technieken van praktijkonderzoek	(2,90)

⁵ Gekoppeld aan stellingen 19 (Docenten op deze school spreken elkaar aan, bespreken dingen die niet goed gaan, zijn open over wie waar goed in is en ook wie waarin (nog) niet zo goed is; score 4,50), 26 (Op deze school gaan docenten samen uitdagingen aan, score 4,20) en 31 (Op deze school krijgen docenten de ruimte voor eigen initiatief; score 4,50)

Hier worden ook maatregelen genoemd die betrekking hebben op onderzoeksaspecten: toegang tot bronnen, rapporteren en publiceren, kennis van methoden. De meningen van de experts zijn zoals gezegd lichtelijk minder eensgezind, en de gemiddelden liggen rond “belangrijk” (stelling 14 over onderzoek uitvoeren) en “niet belangrijk-niet onbelangrijk” (stelling 10 over kennis over onderzoeksmethoden). In de toelichtingen zijn in dit verband twee expliciete opmerkingen gemaakt. De ene betreft met name het publiceren over (eigen) onderzoek, wat door deze expert niet echt belangrijk wordt gevonden in vergelijking met het stimuleren van een onderzoekscultuur en onderzoekende houding. De andere expert stelt dat onderzoek ondersteunend kan zijn, maar geen voldoende voorwaarde is voor het ontstaan van een professionele cultuur en dat die cultuur ook op andere manieren kan worden bevorderd.

Over de twee overige maatregelen lopen de meningen verder uiteen (standaardafwijking groter dan 1,0), van ‘helemaal niet belangrijk’ (1) tot ‘heel belangrijk’ (5):

12. Toegang tot bronnen - Maatregelen die het belang onderstrepen van de toegang die docenten en scholen moeten hebben tot relevante (onderzoeks)bronnen	(3,70)
9. Gestructureerd/doelgericht werken - Maatregelen die ingaan op de positieve invloed van zeer helder gestructureerde aanpakken van werkzaamheden al dan niet in de context van professionele ontwikkelingsprogramma's	(3,20)

3.2 Groepsinterviews scholen⁶

De scholen nemen in de veldverkenning een prominente plaats in. Immers: scholen vormen de locatie waarbinnen de professionele leercultuur zich manifesteert of waar die ontwikkeld wordt en de professionals in die school zijn degenen die deze cultuur dragen en maken. De professionele leercultuur is per definitie een fenomeen dat boven individuele personen uitstijgt en het vormt een breed, algemeen gedragen geheel van waarden, opvattingen, attitudes en praktijken. Mede om die reden zijn de interviews met personen binnen de school (docenten, schoolleiders) in groepsverband gehouden, zodat ter plekke duidelijk kon worden in hoeverre de visie op de professionele leercultuur gedeeld werd en waar eventueel verschillen in opvatting bestonden. De groepsinterviews zijn bedoeld om zicht te krijgen op wat op de scholen wordt verstaan onder professionele leercultuur, welke kenmerken daarvan in de eigen praktijk al zichtbaar zijn en wat volgens de sleutelfiguren bevorderende en belemmerende condities zijn voor het ontstaan en verder ontwikkelen van een professionele leercultuur in school. Het gaat niet alleen om de huidige praktijk in de school, maar ook om de ambities ten aanzien van de professionele leercultuur.

3.2.1 Deelnemers en methode

Voor de groepsinterviews hebben we gezocht naar tenminste acht scholen:

- vier scholen (SLOA- en niet-SLOA-deelnemers) voor een groepsinterview met drie docenten en een schoolleider (totaal 16 deelnemers);
- vier andere scholen voor een groepsinterview met twee docenten en twee onderzoekers die samenwerken in het kader van de Academische Opleidingschool.

Negen scholen waren in de projectperiode bereid tot medewerking aan een groepsinterview (zie voor details bijlagen bij hoofdstuk 3). De groepsinterviews vonden plaats op de schoollocaties en duurden ongeveer een uur. We hebben de gesprekken gevoerd aan de hand van een semi-gestructureerde interviewleidraad (zie bijlagen bij hoofdstuk 3) waarin met name op drie aspecten werd ingegaan:

⁶ Aan de afname van de groepsinterviews en de verslaglegging daarvan heeft mevr. drs. E. Geboers meegewerkt.

- kenmerken van een professionele leercultuur (waaraan is een school met een professionele leercultuur te herkennen? Wie zijn daarbij betrokken of zouden dat moeten zijn? In welke zin dragen deze betrokkenen bij aan een professionele leercultuur?);
- kenmerken of elementen van een professionele leercultuur die herkenbaar zijn in de eigen praktijk (en de wijze waarop dat zo is); ambities/wensen voor verdere ontwikkeling in de school;
- bevorderende en belemmerende condities voor een professionele leercultuur.

Van ieder interview is een verslag gemaakt en deze interviewverslagen zijn vervolgens kwalitatief geanalyseerd.

3.2.2 Resultaten

Algemeen

Alle bezochte scholen zijn in één of andere vorm met activiteiten rondom een professionele leercultuur bezig: de ene school doet dat met een promotieonderzoek onder docenten; een andere school hangt het op aan projecten zoals 'LeerKracht' waarbij tijdens bepaalde overlegmomenten steeds specifieke onderwerpen worden bediscussieerd waar docenten in de klassen en tijdens de lessen mee aan de slag gaan. Weer een andere school heeft verbouwingen in de school uitgevoerd om de gewenste 'open cultuur' beter te kunnen waarborgen (onder open cultuur verstaat men dan het bij elkaar in de klas kijken en elkaar aanspreken op dingen enz.).

De vraag of de professionele leercultuur belangrijk is voor het functioneren van de docent en/of de school wordt vreemd gevonden. Alle gesprekspartners benoemen het als belangrijk om zich als professional te blijven ontwikkelen en bij de tijd te blijven. Immers, het zou niet goed zou zijn voor het onderwijs als er achterover geleund zou worden. De leerlingen veranderen, de tijd verandert. Docenten willen daarom graag meegaan met de tijd en willen blijven leren, overigens ook voor het eigen welbevinden. De meeste scholen staan daarom op het standpunt dat ze nooit klaar zijn met ontwikkelen, want ook over tien jaar zijn er weer nieuwe onderwerpen en omstandigheden aan de orde zijn waar ze zich op zullen moeten instellen.

De scholen zijn eensgezind van mening dat een professionele leercultuur het onderwijs verbetert doordat de docenten meer kennis krijgen van hun proces van professionele ontwikkeling. Ze denken ook dat samenwerking van docenten en feedback geven op elkaars praktijk – als elementen van een professionele leercultuur – leiden tot verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

Kenmerken van een professionele leercultuur en herkenbaarheid in de praktijk

- Gezamenlijk doel en visie
Een gezamenlijk doel of focus in de zin van duidelijkheid over de richting waarin de school verder wil ontwikkelen, wordt als belangrijk element genoemd door alle scholen. De gespreksdeelnemers uiten de behoefte aan een rode draad of lijn waarbinnen men zich moet ontwikkelen. Ook wordt benadrukt dat een breed draagvlak van groot belang is, maar dat dit nog niet altijd volledig het geval is. De schoolleiding (centraal en op de locatie) wordt in het algemeen aangewezen als het niveau waarop visie moet worden uitgedragen, in woord, maar zeker ook in daad. Onder meer in het personeelsbeleid en in ondersteuning van de docenten in de ontwikkeling van hun kwaliteiten en het faciliteren van hun leerbehoeften. Door een gezamenlijk doel te stellen, afspraken met elkaar daarover te maken en van iedereen te verwachten dat hij of zij een bijdrage levert, wordt voorkomen dat het blijft bij losse projectjes. Het moet een gezamenlijk programma van ontwikkeling worden dat gericht is op verbetering van het leerproces van de leerlingen.
- Open cultuur gericht op leren
Een 'open cultuur' wordt door alle scholen als belangrijk element van de professionele leercultuur genoemd. Docenten moeten zich kwetsbaar op durven stellen en met elkaar durven bespreken

hoe lessen verlopen (reflectie is hierbij essentieel). Dit wordt op de scholen onder meer zichtbaar in onderlinge lesobservaties en –besprekingen, maar tegelijkertijd kan worden vastgesteld dat dit nog niet op alle scholen veelvuldig of door iedereen van harte plaatsvindt. De open cultuur wordt wel benoemd als belangrijk, interessant en iets dat 'zou moeten', maar de praktijk is vaak nog anders. In vrijwel alle interviews komt naar voren dat er 'voorlopers' en 'remmers' kunnen worden onderscheiden. Dat wil zeggen docenten die enthousiast open staan voor elkaar, voor leren en jezelf en de school continu verder ontwikkelen en anderen die daar moeite hebben en zich eraan proberen te onttrekken. In het algemeen is die laatste groep wel duidelijk kleiner en is er een trend waarneembaar naar meer openheid, door bij elkaar in de klas kijken en elkaar feedback geven. Op de scholen waar onderlinge lesobservaties wel regelmatig plaatsvinden, worden deze ervaren als iets dat kan leiden tot verbetering van het onderwijs en waar iedereen (ook de oudere/ervaren docenten) van kunnen leren. Eén school benadrukt dat een professionele leercultuur niet alleen betrekking heeft op docenten, maar ook op de leerlingen. In die school wordt samen leren beschouwd als een proces van docenten én leerlingen, waarin docenten worden gestimuleerd om gericht te zoeken naar de beste mogelijkheden voor een leerling en daar acties aan te verbinden, dat te baseren op gegevens en analyses en elkaar daar op aan te spreken. Ook worden stagiairs genoemd als belangrijke actoren in de leercultuur van een school. Zij zijn vaak al meer dan de zittende docenten opgeleid in de open onderzoekende houding die als kenmerkend voor een professionele leercultuur wordt gezien. Scholen kunnen dus in hoge mate profiteren van deze jonge leraren. Ouders worden slechts sporadisch genoemd in dit verband en hun rol wordt door de gespreksdeelnemers veelal niet uitgewerkt beschreven.

- Klein- en grootschalig onderzoek

Op alle scholen zijn vormen van zelfreflectie of zelfonderzoek te herkennen: individuele docenten voeren kleinschalige onderzoeken uit op klasniveau (bijvoorbeeld over effecten of werkbaarheid van bepaalde werkvormen of naar ervaringen van de leerlingen). Dit is vaak niet zichtbaar voor anderen in de school en er wordt nauwelijks over gecommuniceerd. Grootschaliger, wel zichtbaar onderzoek binnen school is duidelijk in opkomst, hoewel doorgaans nog geen grote vlucht heeft genomen. Desalniettemin: steeds meer docenten doen onderzoek in werkgroepen of voeren een eigen promotieonderzoek uit. Het gevolg is dat onderzoek op de scholen openlijk wordt besproken en er ook wordt geprobeerd over de resultaten te communiceren naar de rest van de school via weekblaadjes of tijdens teamvergaderingen, sectievergaderingen of studiemiddagen. De scholen zeggen dat er vervolgens ook wordt geprobeerd om de resultaten in te bedden in de lessen/het onderwijs. Hierbij wordt genoemd dat het dan wel praktisch moet zijn en het voor de docenten moet gaan 'leven' anders wordt het niet door iedereen opgepikt en wordt er uiteindelijk niets mee gedaan. Dit wordt ook als lastig genoemd door sommige scholen. Werken op basis van leerlinggegevens (datagestuurd) wordt door sommige scholen overigens ook als het doen van onderzoek beschouwd.

Bevorderende en belemmerende condities

- Stimulerende schoolleiding

Een stimulerende schoolleiding wordt op alle scholen beschouwd als belangrijk bevorderende conditie voor een professionele leercultuur. De schoolleiding moet ontwikkelingen stimuleren en het vertrouwen geven aan de docenten dat ze zelf dingen kunnen en mógen doen en hen ook de kans geven om zich te ontwikkelen. Van belang is dat de schoolleiding de kwaliteiten van de docenten herkent en die ook goed benut. Docenten moet dan kans geboden worden om zich op door hen gekozen onderwerpen verder te ontwikkelen. De schoolleiding zegt het in alle gevallen belangrijk te vinden docenten een bepaalde mate van vrijheid te geven. Tegelijkertijd wordt er door verschillende scholen aangegeven dat de touwtjes niet té los moeten zijn, omdat dan een 'wildgroei' ontstaat en iedereen maar wat doet (men komt hier dan weer terug op het punt van het gezamenlijke doel of focus die er moet zijn binnen de school). Van groot belang wordt geacht dat er in de hele lijn (van directie tot docent) een hoge prioriteit wordt gegeven aan professioneel

leren. Van de schoolleiding wordt ook verwacht dat ze de verspreiding van aanwezige en opgedane kennis van docenten – bijv. uit gevolgde cursussen, projecten en onderzoek – binnen de school organiseert en stimuleert. Dit zorgt er ook voor dat de kennis niet zo snel weer verloren gaat. Belangrijk is dat er dan niet een sfeer van ‘controleren van de docent’ omheen hangt, maar dat wordt uitgedragen dat het gaat om profiteren van elkaars ervaringen.

- **Lerarenbeurs**
Eén van de manieren om docenten te stimuleren tot verdere ontwikkeling is de lerarenbeurs. De scholen noemen deze als belangrijke bevorderende factor en op meerdere scholen wordt dan ook veelvuldig gebruik gemaakt van deze vorm van financiering. Zowel schoolleiding als docenten zien het als stimulans en belangrijke kans.
- **Verbinding met het schoolvak**
Docenten zijn voor het merendeel vooral gedreven door hun vak. Om die reden wordt het leggen van een verbinding van professioneel leren met het schoolvak als een bevorderende factor gezien.
- **Autonomie, keuzevrijheid en individuele benadering**
Vaak genoemd als bevorderend voor een professionele leercultuur is ruimte voor eigen keuzen van de docenten en voor inbreng van eigen ideeën. Erkend wordt dat het soms nodig kan zijn om iets te verplichten (bijv. om bij te scholen in het kader van een nieuwe ontwikkeling op school), maar dat het belangrijk is om daarnaast veel ruimte te houden voor eigen initiatief. Oog hebben voor individuele kwaliteiten, daar ook actief naar op zoek gaan (vanuit de schoolleiding) en verdere ontwikkeling op deze punten vervolgens faciliteren wordt als bevorderend kenmerk benoemd.
- **Enthousiasme**
Enthousiasme is een belangrijke factor om anderen binnen de school mee te trekken: “Op een gegeven moment móet je wel meedoen als docent, anders valt het op dat jij als enige niets doet”. Enthousiasme wordt ook versterkt of aangewakkerd door succeservaringen binnen de school.
- **Functiestructuur**
Veel betrokkenen op de scholen noemen de LD- en LC-functiestructuur als aanjager van professioneel leren. De meeste scholen proberen bepaalde verantwoordelijkheden te verbinden aan de positie van LC- of LD- docent, in de zin van het toedelen van specifieke ontwikkeltaken of onderzoekstaken. Dit wordt gezien als een sterk bevorderende factor. Bovendien is reflectief vermogen een competentie die een grote rol speelt in de functie-positie van de docent. Dat stimuleert een culturomslag naar meer openheid in het bespreken van problemen. Degenen die dit niet oppakken, vallen nu ook meer op tussen de docenten die wel meegaan in deze ontwikkeling.
- **Continuïteit**
Voor een bloeiende professionele leercultuur wordt het kiezen en vasthouden aan een beperkt aantal en duidelijke doelen als een belangrijke voorwaarde genoemd. Vrij algemeen wordt het gevaar van hap-snap beleid onderkend en wordt gesteld dat het belangrijk is op basis van een programma te werken en aan afspraken daarover vast te houden. In dit verband wordt ook genoemd dat het gunstig zou werken als er niet om de haverklap nieuwe eisen vanuit inspectie of overheid worden gesteld die het werken aan de gekozen doelen op langere termijn ondergraven.
- **Externe invloeden**
Op meerdere scholen is benoemd dat het voor een professionele cultuur heel bevorderlijk is om open te staan voor invloeden van buitenaf en die zo mogelijk zelfs bewust te zoeken. Dat kan bijvoorbeeld stagiairs betreffen, maar ook collega’s op andere scholen. Ook kan het de vorm krijgen van samenwerkingsverbanden met onderwijskundige instellingen, o.a. gericht op het verbeteren van de vakdidactiek. Door deze externe invloeden worden docenten zich meer bewust van hun eigen onderwijsaanpak en worden ze gestimuleerd tot reflectie, tot experimenteren met nieuwe aanpakken en tot voortdurende ontwikkeling.

- Beschikbare tijd en de organisatie van taken
Het gebrek aan tijd (of misschien eerder: de lage prioriteit ten opzichte van dagelijkse organisatiezaken) en de manier waarop taken en werkzaamheden in de school worden georganiseerd wordt als belangrijke factor door alle scholen genoemd. Men doelt dan vooral op het plannen van overlegmomenten en de mogelijkheden om elkaar te spreken te krijgen en te kunnen bereiken als dat nodig is. Dit wordt op alle scholen ook meteen als belemmerende factor genoemd. In de dagelijkse praktijk is het heel lastig om de gelegenheid te vinden of te creëren voor het gezamenlijk werken aan onderwijsontwikkeling. Volgens de meeste geïnterviewde docenten vereist dit een strakke organisatie. Een docent uit in dit verband de wens om één dag(deel) per week vrij te roosteren voor samenwerking, onderwijsontwikkeling en onderzoek, omdat dit in versnipperde uurtjes niet uitvoerbaar is. De betreffende docent beschouwt deze wens echter vooralsnog als utopisch. Maatregelen om professioneel leren hoger op de prioriteitenlijst te krijgen, worden in elk geval noodzakelijk geacht. Dat kan liggen op het vlak van tijd vrijspelen, maar ook door in taakomschrijvingen expliciete activiteiten en verantwoordelijkheden rond professioneel leren op te nemen. Dit kan een vast onderdeel van de gesprekscyclus worden gemaakt. Anderzijds moet het takenpakket niet alleen maar worden uitgebreid; er moet niet teveel op het bordje van de docent komen, want dan steekt het probleem van tijdgebrek en versnippering weer de kop op.
- Visie
De visie van de school over professionele leercultuur en het leren en ontwikkelen van docenten is lang niet in alle gevallen duidelijk genoeg voor de docenten (blijkt ook uit de behoefte die er is aan een gezamenlijk doel/focus), maar de schoolleiding is zich daar in veel gevallen ook wel bewust van. Dit wordt vaak genoemd als punt waar men nog verder aan wil werken. Opvallend is dat de visie van een professionele leercultuur op de scholen breed gedragen wordt of in ieder geval zich daarheen ontwikkelt: er is sprake van nog slechts een zeer klein of select groepje docenten (in veel gevallen een groepje oudere docenten) dat niets doet om zichzelf te ontwikkelen en de open cultuur van feedback en bij elkaar in de lessen kijken minder ondersteunt. Problematisch wordt genoemd dat 'de waan van de dag' nog wel eens bepalend is voor de activiteiten in de school. Onderwerpen zwakken makkelijk af binnen de scholen: iets wat deze week helemaal 'hot'/ hip is en waar iedereen enthousiast mee aan de slag is, wordt volgende week weer aan de kant geschoven voor een nieuw onderwerp van discussie. Dit wordt door eigenlijk alle scholen als belemmerend en als een potentieel gevaar ervaren, want bepaalde ontwikkelingen 'vergen nu eenmaal een langere adem' (zie ook: 'Continuïteit').

Opmerkelijk is tenslotte dat bijvoorbeeld een tekort aan financiële middelen niet vaak wordt genoemd als belemmerend. Er wordt meestal niet over geld gesproken wanneer men het heeft over de professionele leercultuur. De beschikbare tijd, de organisatie van die tijd en de beschikbaarheid van voorzieningen zoals een gezamenlijke werkruimte worden van meer belang geacht. Daar zou overigens wel een financiële reden aan ten grondslag kunnen liggen.

3.3 Individuele interviews

Om meer zicht te krijgen op het fenomeen 'professionele leercultuur' op vo-scholen is het, zoals eerder gezegd, van groot belang kennis te nemen van de opinies van diverse sleutelfiguren, onder wie adviseurs van instellingen voor onderwijsondersteuning, trainers van instellingen voor (na)scholing van schoolleiders en sleutelfiguren binnen beleidskringen. Deze adviseurs, trainers en sleutelfiguren binnen beleidskringen hebben veel contacten met scholen, docenten en schoolleiders en het valt dan ook te verwachten dat zij zicht hebben op wat wordt beoogd met een professionele leercultuur op VO-scholen en welke factoren bevorderend kunnen werken voor het stimuleren van een professionele leercultuur op deze scholen. Aangezien adviseurs, trainers, en sleutelfiguren binnen beleidskringen

doorgaans zeer volle agenda's hebben, is ervoor gekozen om deze sleutelfiguren individueel te interviewen op een voor hen geschikt tijdstip. Het voordeel van individuele interviews was bovendien dat kon worden doorgevraagd op de ervaringen en gezichtspunten van de betrokken respondenten.

3.3.1 Deelnemers en methode

De deelnemers aan de individuele interviews met de sleutelfiguren waren:

- drie adviseurs-trainers van instellingen voor onderwijsondersteuning (APS, KPC en CED);
- twee trainers van een instelling voor (na)scholing van schoolleiders (CNA);
- een beleidsadviseur en de programmamanager van de VO-academie;
- twee projectleiders / senior-beleidsmedewerkers van OCW (directie leraren en directie vo).

We hebben de interviews telefonisch of persoonlijk afgenomen (duur: gemiddeld ongeveer drie kwartier). Van ieder interview hebben we een verslag gemaakt en vervolgens hebben we de interviewverslagen kwalitatief geanalyseerd, waarbij we de volgende hoofdpunten hebben gehanteerd:

- definitie van professionele leercultuur binnen instellingen voor advisering, training en beleid;
- visie op een professionele leercultuur op vo-scholen;
- professionele leercultuur in het aanbod en/of de advisering vanuit instellingen voor advisering, training en (na)scholing aan vo-scholen;
- partijen en instanties die van invloed zijn op de visie en het beleid van instellingen voor advisering, training en (na)scholing aan vo-scholen op het gebied van professionele leercultuur;
- professionele leercultuur als een onderwerp dat leeft bij schoolleiders;
- verschillen tussen geformuleerde ambities in landelijke beleidsplannen en de ambities van vo-scholen en factoren en drempels die hierbij spelen;
- kansen en mogelijkheden om het ontstaan van een professionele leercultuur op scholen te versterken.

In de volgende paragraaf vatten we de bevindingen uit de interviews per punt samen.

3.3.2 Resultaten

Definitie van professionele leercultuur

Uit de individuele interviews blijkt dat er drie elementen zijn die volgens alle sleutelfiguren deel uitmaken van een professionele leercultuur:

1. een gemeenschappelijke gerichtheid op blijvende ontwikkeling;
2. leren van elkaar en op alle niveaus;
3. elkaar kritisch bevragen met het oog op voortdurende verbetering.

Aanverwante begrippen die genoemd worden zijn de '*professionele leergemeenschap*' waarin een professionele leercultuur heerst en die volgens de respondent kenmerken heeft die uitwisselbaar zijn met kenmerken van een professionele leercultuur, en '*opbrengstgericht werken*' dat door een van de andere respondenten gezien wordt als een onderdeel (oftewel een concrete manifestatievorm) van een professionele leercultuur. Enkele respondenten benadrukken dat het bij een professionele leercultuur niet alleen gaat om 'leren', maar ook om de organisatie van dat leren binnen een school en een schoolleiding die dat mogelijk maakt. In enkele interviews wordt sterke nadruk gelegd op het belang van het betrekken van gegevens en onderzoeksmatig werken bij het definiëren van een professionele leercultuur.

Visie op een professionele leercultuur op vo-scholen

In alle interviews wordt in het spreken over de visie op een professionele leercultuur het belang van gemeenschappelijkheid en gezamenlijkheid benadrukt. Respondenten wijzen erop dat docenten, leerlingen, schoolleiders en andere betrokkenen binnen de school allemaal op een eigen manier leren

en dat ‘gezamenlijk leren’ niet iets is dat vanzelfsprekend deel uit maakt van het systeem van een school. Ook wijzen diverse respondenten erop dat het wat hen betreft niet alleen belangrijk is om na te gaan of er binnen een school sprake is van een grondhouding van ‘openheid’ en ‘zich bloot durven geven’, maar ook of er daadwerkelijk ruimte is voor experimenteren en gezamenlijk leren binnen een school. Volgens een van de sleutelfiguren wordt het op veel scholen lastig gevonden elkaar aan te spreken (zowel van docenten naar schoolleiding als van schoolleiding naar docenten), want “de sfeer moet goed blijven”.

In een ander interview wordt aangegeven dat externe druk nodig kan zijn om ‘leren met collega’s’ te faciliteren, en er vaak een ‘confrontatie’ nodig is om het leren binnen een school, dat vaak impliciet blijft, om te zetten naar expliciet leren. Die ‘confrontatie’ kan door middel van feedback van collega’s tot stand komen en kan ook door onderzoek worden gefaciliteerd; onderzoek dwingt de lerende tot systematisch kijken naar en reflecteren op de eigen praktijk, en theorie die bij het onderzoek wordt gebruikt, daagt uit om ideeën daaraan te spiegelen.

Professionele leercultuur in het aanbod en/of de advisering vanuit de instellingen

De manier waarop een professionele leercultuur in het aanbod en/of de advisering vanuit de instellingen voor advisering, training en (na)scholing aan vo-scholen gestalte krijgt wordt doorgaans afgestemd op wat scholen zelf willen. Kern in het aanbod van instellingen is ondersteuning op het gebied van gezamenlijk leren en gezamenlijke kennisontwikkeling binnen de school. Binnen scholen is er veel vraag naar ondersteuning bij het ontwikkelen van een professionele leergemeenschap. Bij de landelijke pedagogische centra wordt op deze behoefte ingespeeld door een begeleidingsaanbod gericht op cultuurverandering binnen de school en ondersteuning bij het opzetten van pilots waarin teams samenwerken met het oog op kwaliteitsverbetering van het onderwijsaanbod en de didactiek. Daarbij worden schoolleiders ondersteund in hun adviserende, begeleidende en coachende rol naar de teams toe. Ook worden scholen ondersteund in het doen van onderzoek om gezamenlijke leerprocessen te stimuleren en in het delen van kennis met collega’s.

Partijen en instanties die van invloed zijn op de visie en het beleid van instellingen

De plaatselijke gemeente wordt genoemd als een partij die van invloed kan zijn op het beleid van een instelling voor advisering en training. Met name grote gemeentes, zoals de gemeente Rotterdam, faciliteren initiatieven op het gebied van de professionele leercultuur. Ook vanuit lerarenopleidingen wordt van oudsher nascholing verzorgd. Tevens wordt door nieuwe partijen vanuit Steunpunten⁷ en School aan Zet scholing aangeboden. Daarnaast hebben instellingen voor advisering en training contact met partijen als de VO-raad en de VO-academie en ook dat is van invloed op hun beleid. Ook in het OCW-beleid is het werken aan een professionele leer- en verbetercultuur een speerpunt. Dat uit zich in verschillende regelingen (begeleiding startende leraren, samenwerking lerarenopleidingen en scholen, lerarenbeurs). Ook worden er op dit moment op initiatief van OCW pilots uitgevoerd over het opzetten van professionele leergemeenschappen, vanuit het idee dat dit soort pilots als een vliegwiel werken voor de totstandkoming van professionele leergemeenschappen. Want “het is van doorslaggevend belang dat er een professionele leercultuur heerst op scholen, anders wordt een school meer een uitvoeringsinstantie dan een lerende organisatie” aldus een van de geïnterviewde OCW-projectleiders.

Professionele leercultuur als een onderwerp dat leeft bij schoolleiders

Volgens de geïnterviewde adviseurs, trainers en beleidsmakers is er bij schoolleiders, met name van Academische Opleidingsscholen, wel aandacht en belangstelling voor de onderzoekende houding van docenten. Projecten die zich richten op het stimuleren van een professionele leercultuur zijn echter vaak kortdurend, variërend van een rapportperiode tot een jaar. Een langetermijnbeleid op het gebied

⁷ Bijv. Steunpunt taal en rekenen, Steunpunt bèta-techniek

van een professionele leercultuur is voor schoolleiders vaak moeilijk te organiseren, mede omdat de organisatie van het voortgezet onderwijs daarop niet is gericht. De meeste geïnterviewde kandidaten vinden het daarom moeilijk te overzien of het onderwerp in brede zin speelt bij schoolleiders. Door een van de adviseurs wordt opgemerkt dat de term ‘professionele leercultuur’ voor schoolleiders wellicht niet zo leeft, maar dat schoolleiders zeker gericht zijn op continue professionaliseren. De rol van schoolleiders is wel van groot belang: zij moeten zorgen voor goede randvoorwaarden. In het ‘Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs’ (ontwikkeld in opdracht van de VO-academie) nemen competenties die te maken hebben met professionele leercultuur een prominente plaats in. Dit beroepsprofiel draagt bij aan de toerusting van schoolleiders op dit gebied (‘capacity building’).

Verschillen tussen ambities in landelijke beleidsplannen en de ambities van vo-scholen

Niet alle geïnterviewden hebben zicht op verschillen tussen ambities zoals geformuleerd in landelijke beleidsplannen en de ambities die leven op scholen op het gebied van professionele leercultuur. Wel wordt in een van de interviews benadrukt dat ambities van instanties zoals de Onderwijsraad aangaande het masterniveau van docenten zeker door scholen worden gehoord, maar dat meer tijd voor gegeven zou moeten worden dan nu gebeurt. In een ander interview wordt aangegeven dat sommige scholen afwachten met het in gang zetten van een ambitie die vanuit landelijk beleid is geformuleerd tot men er zeker van is dat zo’n onderwerp ook een blijvend agendapunt is. Andere scholen vinden het juist “vermoeiend” wanneer ambities vanuit de overheid (zoals op het gebied van doorlopende leerlijnen) telkens terugkomen op de agenda.

Een andere factor die genoemd wordt is dat wanneer landelijke ambities in concrete termen worden geoperationaliseerd, deze vaak worden ervaren als ‘van boven opgelegd’. Voor scholen zou duidelijker moeten worden hoe een ambitie als ‘alle docenten een master’ zowel voor individuele docenten als voor de school meerwaarde kan krijgen.

De geïnterviewden noemen verschillende drempels die het lastig maken om de ambities in beleidsplannen ook de ambities van scholen te laten zijn. Zo vormt volgens geïnterviewden de benodigde tijdsinvestering voor het realiseren van ambities een drempel, evenals organisatorische zaken als roostering en financiering. Veel docenten ervaren immers een hoge werkdruk. Het organiseren van vaste momenten om gezamenlijk aan onderzoek te werken is daarom volgens de trainers van belang. Daarnaast is het belangrijk om docenten te betrekken bij het bepalen van landelijke agenda’s op het gebied van onderwijsonderzoek, zodat voorkomen kan worden dat zij zich defensief opstellen als het gaat om onderzoek. Andere respondenten geven in het interview aan dat geld uit lump sum financiering niet vaak wordt ingezet voor scholing. De beschikbaarheid van meer geld betekent daarmee dus niet altijd dat er meer tijd beschikbaar komt voor het bevorderen van een professionele leercultuur. Ten slotte wordt erop gewezen dat docenten eraan gewend zijn om in hun werk vrij veel autonomie te hebben en vaak geïsoleerd werken. Dat geldt ook voor het werken aan hun eigen professionalisering. Die nadruk op het individuele is strijdig met het ‘samen’ dat vereist is in een professionele leercultuur.

Kansen en mogelijkheden om een professionele leercultuur op scholen te bevorderen en versterken

Door de geïnterviewde trainers en adviseurs worden diverse kansen en mogelijkheden genoemd voor het ontstaan en versterken van een professionele leercultuur op vo-scholen. Zo benadrukken de geïnterviewden bij OCW het voeren van goed personeelsbeleid door de schoolleiding, waarmee zij docenten “meenemen, stimuleren en ondersteunen in geld, tijd en ruimte”. Schoolleiders dienen volgens de trainers en adviseurs ook een professionele dialoog tussen docenten te stimuleren, met name als het gaat om hun pedagogisch-didactische aanpak. Dat kan door het delen van Good Practices, de inbreng van casussen en Collegiale Consultatie. Het gebruik van ICT kan daarbij een faciliterende rol spelen. Vermeld worden daarnaast ook het gebruik van portfolio’s als onderdeel van

de functioneringscyclus, deelname aan het lerarenregister, en het vertalen van examenresultaten op schoolniveau. Bij al deze zaken wordt benadrukt dat eigenaarschap van docenten en scholen van groot belang is.

Ook wordt naar voren gebracht dat scholen naar aanleiding van eigen vragen en maatschappelijke ontwikkelingen zelf thema's kunnen formuleren; bij voorkeur in een wederkerig proces: van schoolleiding naar docententeam, en van team naar schoolleiding. Tevens wordt genoemd dat instanties die nascholing aanbieden, ook kunnen meedenken over een leidraad voor het stimuleren van duurzaam leren binnen de school.

Ten slotte kunnen jonge docenten een belangrijke bijdrage leveren aan een professionele leercultuur, omdat zij al meer gewend zijn aan de openheid die daarbij nodig is, aan een onderzoekende houding en aan elkaar feedback geven. Het is dan wel belangrijk dat zij de ruimte krijgen en niet mee worden gezogen in de heersende (informele) cultuur op school. Daarbij helpt het niet dat starters vaak werken op basis van jaarcontracten, waardoor scholen minder geneigd zijn te investeren in deze docenten. In het beleid van OCW wordt onder andere gestimuleerd de rol van jonge docenten op scholen te versterken door projecten zoals *Eerst de Klas*.

4 Scan professionele leercultuur

Eén van de werkzaamheden in dit onderzoek betrof het ontwikkelen van een scan professionele leercultuur. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe de scan is ontwikkeld en presenteren we de vragen die in de scan zijn opgenomen.

Doel en vormgeving scan

De scan 'Professionele leercultuur op scholen' is een instrument voor vo-scholen waarmee in kaart wordt gebracht hoe ver de school is in de ontwikkeling van een 'professionele leercultuur': een klimaat waarin alle betrokkenen in een school samenwerken om te reflecteren, onderzoeken en professionaliseren. Met de uitkomsten van de scan kan een dialoog tussen docenten en schoolleiders begonnen worden over de huidige professionele leercultuur en de wenselijke situatie voor volgend schooljaar. Op basis hiervan kunnen verdere stappen in de richting van het totstandbrengen en borgen van een professionele cultuur worden gezet, naar eigen beoordeling van schoolleiding en docenten. Om de professionele leercultuur in teams in kaart te brengen is een aparte scan ontworpen met vragen die specifiek gaan over het eigen team waar een respondent onderdeel van is. De scan 'Professionele leercultuur in teams' kan worden benut als een school per team of van een aantal specifieke teams de professionele leercultuur in kaart wil brengen.

Beide scans ('Professionele leercultuur op scholen' en 'Professionele leercultuur in teams') bestaan uit drie delen:

- Algemene vragen
- Elementen van professionele leercultuur:
 1. Samenwerken van docenten
 2. Leren van elkaar
 3. Onderzoekende houding
- Conditie voor professionele leercultuur:
 4. a. Leiderschap vanuit directie op professionele leercultuur
b. Leiderschap vanuit teamleiders/afdelingsleiders op professionele leercultuur
 5. Communicatie ten behoeve van professionele leercultuur
 6. Draagvlak voor professionele leercultuur
 7. Onderling vertrouwen

Elk onderdeel (1 tot en met 7) bestaat uit een aantal vragen die door docenten, schoolleiders of andere betrokkenen op school ingevuld worden. De antwoordcategorieën zijn bij elke vraag: 'geheel niet van toepassing' tot 'geheel van toepassing' (op een schaal van 1-5) en daarnaast is er de antwoordcategorie 'weet niet' die respondenten kunnen invullen.

Samenstelling van de scan

De scan is samengesteld door gebruik te maken van bestaande vragenlijsten die gaan over onderdelen van een professionele leercultuur (Emmelot & Sligte, 2013, Hilbink (2012), Krüger 2012, Thoonen, 2012). Vragenlijsten over transformationeel leiderschap hebben bij voorbeeld tot inspiratie geleid voor de vragen in onderdeel 4. Verder zijn vragen geformuleerd naar aanleiding van thema's die naar voren komen in een KPC-instrument over praktijkgericht onderzoek in scholen (zie www.onderzoekenderwijs.nl), in de studie van Van Emst (2012), in de bekwaamheidseisen en competenties van docenten (SBL) en in de literatuurstudie van dit onderzoek (zie hoofdstuk 2)⁸.

⁸ Bronnen

De vragen in de scan

In onderstaande tabel staan de vragen die in de scan 'Professionele leercultuur op scholen' zijn opgenomen.

Tabel 4.1 Vragen die zijn opgenomen in de scan

Deel	Onderwerp	Vragen:
Algemene vragen		<i>Schoolnaam, geslacht, functie</i>
Elementen van professionele leercultuur	Samenwerken van docenten	Op onze school.....
		Praten docenten over nieuwe didactische werkvormen
		Geven docenten feedback op elkaars manier van lesgeven
		Steunen docenten elkaar bij het uitproberen van nieuwe werkvormen
		Staan docenten toe dat ze in elkaars les komen kijken
	Leren van elkaar	Werken docenten met elkaar aan het oplossen van problemen in hun lespraktijk
		Op onze school.....
		Delen docenten kennis en ervaringen die voor de kwaliteit van ons onderwijs van belang zijn
		Maken docenten bij het doorvoeren van veranderingen in ons onderwijs gebruik van de kennis en ervaringen van collega's binnen de school
		Delen docenten hun leerervaringen die ze opgedaan hebben bij na- en bijscholing
Onderzoekende houding	Is de kwaliteit van ons onderwijs een terugkerend onderwerp van gesprek bij docenten en schoolleiders	
	Worden experts binnengehaald om van te leren	
	Volgen docenten workshops en/of studiemiddagen om te leren van elkaar	
	Op onze school.....	
	Gebruiken docenten onderzoeksgegevens om het onderwijs verder te ontwikkelen	
	Gebruiken docenten bestaande kennis over onderwijs om het onderwijs verder te ontwikkelen	
	Reflecteren docenten regelmatig op het eigen onderwijs	
	Gebruiken docenten reacties van leerlingen om de lespraktijk te verbeteren	

Emmelot, Y. & Sligte, H. (2013). *Met praktijkgericht onderzoek naar schoolverbetering en een onderzoekscultuur. Ervaringen in de SLOA-PO projecten*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Emst, A.C. van (2012). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS.

Hilbink, E. A. (2012). *Schoolleiderschap en verandercapaciteit in het primair onderwijs. Een onderzoek naar de samenhang tussen kenmerken van schoolleiderschap en de verandercapaciteit in scholen in het primair onderwijs in Nederland*. Masterscriptie Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam.

Krüger, M. L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Thoonen, E. E. J. (2012). *Improving classroom practices: The impact of leadership, school organizational conditions and teacher factors*. Amsterdam: Ipskamp Drukkers BV.

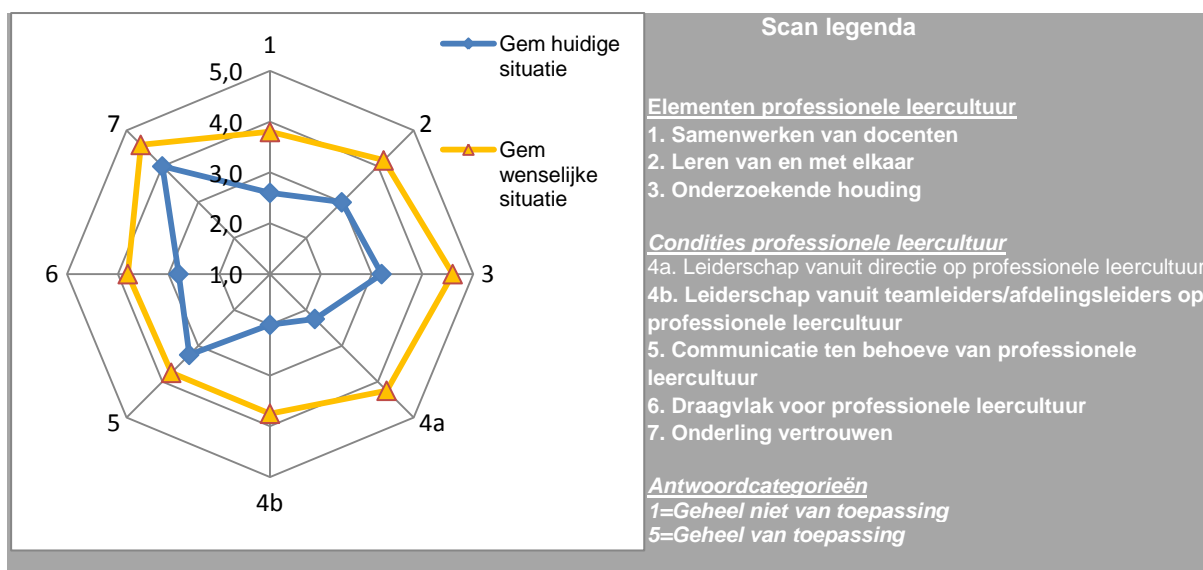
<http://www.leermiddelen.nl/files/sblcompetenties.pdf>. Competenties docenten opgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). Website bezocht op 26 november 2013.

<http://www.onderzoekonderwijs.nl>. KPC-instrument over praktijkgericht onderzoek in scholen. Website bezocht op 20 november 2013.

Conditie voor professionele leercultuur	Leiderschap directie	Onderbouwen docenten hun mening met onderzoeksresultaten
		De directie.... Stimuleert dat de professionele ontwikkeling van docenten wordt gekoppeld aan ontwikkelingen die schoolbreed spelen
		Stimuleert dat docenten elkaar feedback geven op het lesgeven
		Geeft duidelijk aan wat de visie op het onderwijs betekent voor te onderzoeken thema's in de school
	Moedigt docenten aan om een onderzoekende houding te hebben ten opzicht van hun eigen lespraktijk	
	Leiderschap teamleiders	Teamleiders/afdelingsleiders..... Stimuleren dat de professionele ontwikkeling van docenten wordt gekoppeld aan ontwikkelingen die in de teams spelen
		Stimuleren dat docenten in de teams elkaar feedback geven op het lesgeven
		Geven duidelijk aan wat de visie op het onderwijs betekent voor te onderzoeken thema's in de teams
		Moedigen docenten aan om een onderzoekende houding te hebben ten opzichte van ontwikkelingen in de teams
	communicatie	Op onze school.... Worden opbrengsten van professionalisering van docenten gedeeld
		Wordt informatie over 'onderzoek in de school' breed gecommuniceerd
		Is er een duidelijke taakverdeling in wie welke informatie verspreidt over professionalisering en/of 'onderzoek in de school'
		Worden tijdens personeelsoverleg thema's besproken waarop de school zich verder wil ontwikkelen
	Draagvlak	Op onze school..... Voelen we ons gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van ons onderwijs
		Hebben we een gedeelde visie op wat de kernpunten zijn van ons onderwijs
		Worden docenten in de gelegenheid gesteld mee te denken over thema's waarop de school zich verder wil ontwikkelen
		Zijn docenten bereid om energie te steken in de thema's waarop de school zich verder wil ontwikkelen
		Krijgen docenten voldoende tijd om te professionaliseren en/of van elkaar te leren
	Onderling vertrouwen	Op onze school... Hebben we respect voor elkaars mening
		Is het normaal dat we feedback geven en ontvangen voer elkaars functioneren
		Kunnen we ook in moeilijke situaties op elkaar rekenen
		Zijn we openhartig met elkaar
		Hebben we een plezierig en sociaal klimaat

De uitkomst van de scan wordt zichtbaar gemaakt in een spinnenwebgrafiek:

Figuur 4.1 Spinnenwebgrafiek op basis van scan

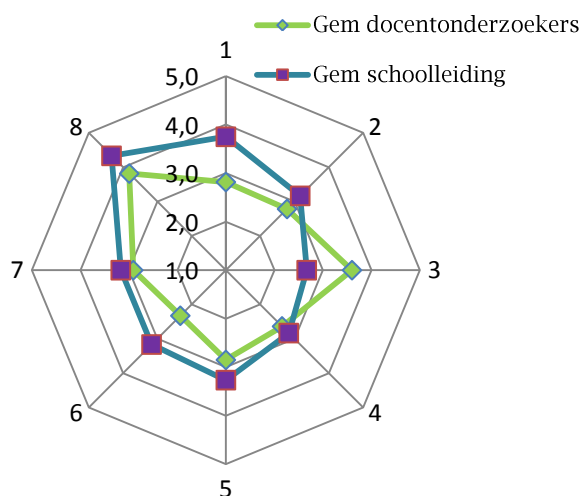


Gebruikerservaringen van de pilotscholen

Het prototype van de scan is in december 2013 voorgelegd aan respondenten van de zes pilotscholen en aan de collega-onderzoekers. In totaal 25 docenten en docentonderzoekers en 6 schoolleiders en beleidsmedewerkers hebben de scan ingevuld. De uitkomsten zijn vervolgens verwerkt tot grafieken.

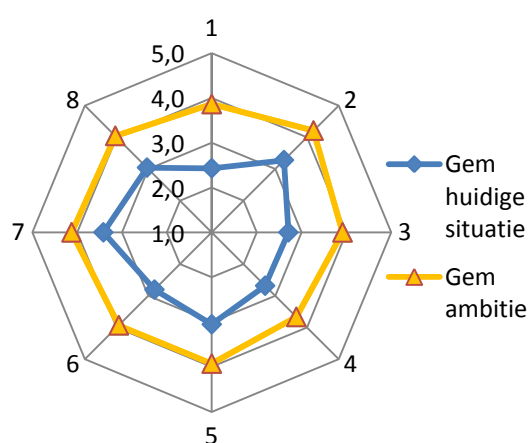
Op het Da Vinci College Kagerstraat en het Willem Lodewijk Gymnasium gaf de scan als uitkomst dat de condities voor de professionele leercultuur grotendeels aanwezig zijn, maar dat enkele elementen van de professionele leercultuur nog (verder) ontwikkeld kunnen worden. De uitkomsten van de scan komen overeen met bevindingen uit gesprekken met schoolleiders en docentonderzoekers en uit observaties van de externe onderzoekers. In figuur 4.2 zijn de uitkomsten weergegeven van het Da Vinci College Kagerstraat wat betreft de mening over de huidige situatie van de professionele leercultuur, zoals ingevuld door 5 docentonderzoekers en 3 schoolleiders. Nu de scan definitief is, zou het goed zijn om meer medewerkers naar hun mening te vragen om een completer beeld te krijgen.

Figuur 4.2 Huidige situatie professionele leercultuur Da Vinci College Kagerstraat



Voor het Bonaventuracollege geeft figuur 4.3 een beeld van de mening van vier respondenten op het terrein van de professionele leercultuur. De grafiek laat in een oogopslag zien wat de huidige situatie en de ambities zijn voor de professionele leercultuur. Voor alle schalen ligt de ambitie zo rond de 4, waarbij *leren van en met elkaar* voorop staat. De uitkomsten van de scan bieden de mogelijkheid om meer op detailniveau naar de huidige situatie en ambitie te kijken. Voor het Bonaventuracollege scoren de volgende onderwerpen hoog: 'delen van kennis en ervaringen die voor de kwaliteit van ons onderwijs van belang is', 'bestaande kennis gebruiken over onderwijs om het onderwijs verder te ontwikkelen en verbeteren'. De uitkomsten van de scan gaven, tezamen met de interviews, de betrokkenen op het Bonaventura handreikingen bij het gesprek over wat de ambities zijn voor volgend schooljaar.

Figuur 4.3 Huidige situatie en ambitie professionele leercultuur Bonaventuracollege

**Scan legenda**Elementen professionele leercultuur

1. Samenwerken van docenten
2. Leren van en met elkaar
3. Onderzoekende houding
4. Vormgeving professionele leercultuur

Conditie professionele leercultuur

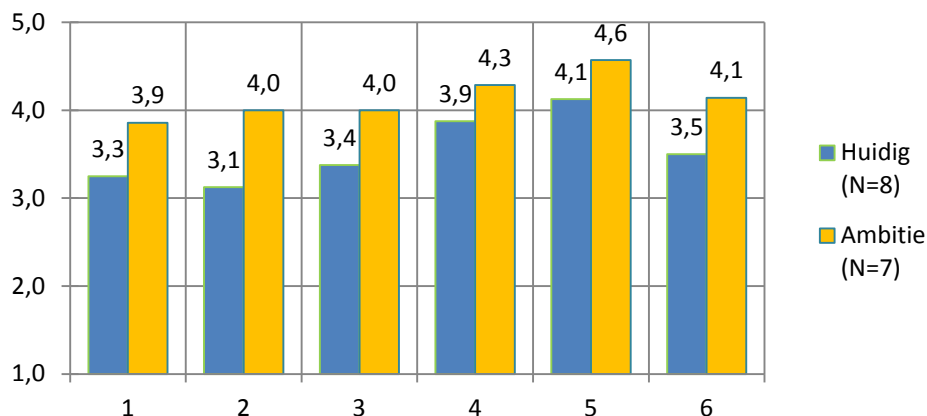
5. Leiderschap gericht op stimuleren professionele leercultuur
6. Communicatie ten behoeve van een professionele leercultuur
7. Draagvlak voor professionele leercultuur
8. Onderling vertrouwen

Antwoordcategorieën

- 1=Geheel niet van toepassing
5=Geheel van toepassing

Bij het Stad College geven we ter illustratie van de manier waarop de scan kan worden benut, een voorbeeldgrafiek van de schaal 'Samenwerken van docenten'. In figuur 4.4 is de grafiek weergegeven (met de gemiddelde scores van acht docenten). Hieruit kan met enige voorzichtigheid worden vastgesteld dat op deze school docenten toestaan dat ze in elkaars les komen kijken en dat docenten dit een belangrijke ambitie vinden voor komend schooljaar om dit te blijven doen.

Figuur 4.4 Samenwerken van docenten Stad College

**Legenda figuur 4.4**

Op onze school...

1. praten docenten over nieuwe didactische werkvormen.
2. geven docenten feedback op elkaars manier van lesgeven.
3. steunen docenten elkaar bij het uitproberen van nieuwe werkvormen.
4. vertellen docenten elkaar welke problemen zij tegenkomen en hoe zij die oplossen.
5. staan docenten toe dat ze in elkaars les komen kijken.
6. werken docenten in teamverband aan het oplossen van problemen.

Antwoordcategorieën

1=Geheel niet van toepassing

5=Geheel van toepassing

Feedback verwerkt

De respondenten en collega-onderzoekers zijn gevraagd toevoegingen en onduidelijkheden door te geven. Naar aanleiding van hun feedback is de vragenlijst bijgesteld. De aanpassingen in de scan hebben met name invloed gehad op de eenduidigheid van de vragen en de totale omvang van de scan. Tevens is de feedback meegenomen vanuit de docenten van het Corlaer College en Stad College, dat ze het moeilijk vonden om een algemeen beeld te geven van de professionele leercultuur, omdat dit per team verschillend kan zijn. Hierop werd besloten een aparte scan samen te stellen met de focus op teams. In deze scan zijn de vragen specifiek gericht op de mening van respondenten over de professionele leercultuur in hun eigen team. Nu de scans definitief zijn, is het voor de pilotscholen aan te bevelen om meer medewerkers de scans te laten invullen, zodat een meer compleet beeld van de professionele leercultuur in de scholen ontstaat. De scans zijn op termijn ook voor andere vo-scholen beschikbaar.

Voor de definitieve versie van beide scans verwijzen we naar de bijlagen bij dit rapport.

5 Pilots in de school

In dit project hebben zes pilotscholen samen met adviseurs/onderzoekers gewerkt aan het ontwikkelen en borgen van (aspecten van) een professionele leercultuur binnen de school. We hebben deze scholen geselecteerd als 'good practices'. Zij zijn namelijk al langere tijd bezig met ontwikkelingen en vernieuwingen die passen bij een professionele leercultuur. Een aantal van deze scholen zijn SLOA-scholen, andere komen uit het netwerk van ICLON, Kohnstamm Instituut en Oberon. De volgende scholen hebben als pilotschool meegedaan aan dit onderzoek:

- Bonaventuracollege, Leiden.
- Corlaer College, Nijkerk.
- Da Vinci College Kagerstraat, Leiden.
- Huizermaat, Huizen.
- Stad College, Almere.
- Willem Lodewijk Gymnasium, Groningen.

Het doel van deze pilots is inzicht te krijgen in de manier waarop de scholen werken aan de (ontwikkeling van) de professionele leercultuur en kennis over hoe de 'landing' van ontwikkeling en onderzoek in de school kan worden gewaarborgd. De pilotprojecten op de scholen waren heel verschillend van aard, maar het aangrijpingspunt was steeds hetzelfde: het werken aan de talentontwikkeling van leerlingen. We hebben de pilotprojecten op de scholen in beeld gebracht aan de hand van interviews met schoolleiding en docenten (en op één school is ook een extra vragenlijst afgenomen). Voor de interviews hebben we op alle scholen gebruik gemaakt van dezelfde semi-gestructureerde gespreksleidraad (zie bijlagen bij hoofdstuk 5). Op de scholen is ook de scan 'professionele leercultuur' ingevuld zoals beschreven in hoofdstuk 4.

We beginnen dit hoofdstuk met een heel korte karakterisering van de pilotprojecten. Paragraaf 6.2 is beschouwend van aard en geeft een overzicht van vijf elementen van professionele leercultuur die op alle pilotscholen terug te zien zijn. Voor de uitgebreide beschrijvingen van de pilotprojecten verwijzen we naar de schoolrapporten in het bijlagenrapport. Hier vindt u ook het bijbehorende schema waarin puntsgewijs per school staat genoteerd wat kenmerken, successen en aandachtspunten zijn.

5.1 De pilotprojecten in een notendop

Op deze plaats schetsen we in het kort de pilots die op de scholen hebben plaats gevonden in het kader van dit project. Uitgebreide beschrijvingen van de activiteiten op de scholen kunt u vinden in de schoolrapporten in de bijlagen bij hoofdstuk 5.

Da Vinci College Kagerstraat (Leiden)

Op het Da Vinci College is in de pilotperiode een plan van aanpak opgesteld om de onderzoekende houding van docenten te activeren. Het plan van aanpak is in drie fasen verdeeld: 1) informeren en inspireren van de teamleiders, 2) informeren van het docententeam en 3) het inspireren en activeren van docenten en teamleiders.

Willem Lodewijk Gymnasium (Groningen)

Het Willem Lodewijk Gymnasium werkt op verschillende manieren aan talentmaximalisatie van leerlingen. In deze pilot gaat het met name om het deltaconcept: professionalisering van docenten op het gebied van leerlingen die vanuit beelden, intuïtief en associatief denken ('rechterhersenhelftdenkers'). Er is ook een nieuwe werkgroep professionalisering in het leven geroepen die zich richt op pedagogiek, didactiek en coaching.

Corlaer College (Nijkerk)

Op het Corlaer College wordt organisatiebreed (van vmbo tot en met vwo) het 'didactisch coachen' ingevoerd – een methode om docenten zich te helpen ontwikkelen tot coach en begeleider van hun leerlingen. Twaalf docenten worden geschoold als beeldcoach, zodat ze hun collega's met behulp van beeldopnames kunnen begeleiden bij het didactisch coachen van de leerlingen.

Bonaventuracollege (Leiden)

De pilot op het Bonaventuracollege was gericht op het borgen en verspreiden van de opbrengsten van het eerdere programma 'De onderprestatie te lijf', gericht op het motiveren van cognitief getalenteerde leerlingen die onderpresteren. Hiervoor zijn onder andere een conferentie georganiseerd en bijeenkomsten van leerkringen van tutores gehouden.

Stad College (Almere)

De afgelopen jaren ontwikkelde het Stad College het zogenaamde kwadrant, een instrument om docenten een handvat te geven bij het indelen van leerlingen naar werkhouding (prestatiemotivatie) en leervermogen (cognitieve capaciteit). Het doel van deze pilot was om docenten een impuls te geven maatwerkgericht te handelen met behulp van dit kwadrant. Het pilotproject was erop gericht het gebruik van het Kwadrant te borgen en verbreden in de school.

Huizermaat (Huizen)

Op Huizermaat is drie jaar geleden een nieuw onderwijsconcept gestart voor meer- en hoogbegaafde leerlingen met als titel HOPOH (Huizermaats Onderzoek Passend Onderwijs Hoogbegaafde leerlingen). Het pilotproject HOPOH 2 is gericht op de attitudeontwikkeling van docenten in de bovenbouw die nog niet eerder met HOPOH te maken hebben gehad en bestaat uit een ontwikkeltraject van drie bijeenkomsten.

5.2 Elementen van professionele leercultuur

We hebben een overkoepelende analyse gedaan over de zes schoolrapporten. Uit deze analyse van de schoolrapporten blijkt dat vijf elementen van professionele leercultuur belangrijk zijn op alle zes de pilotscholen. We beschrijven deze elementen en de manier waarop zij op de scholen een plaats krijgen. Deze paragraaf biedt dus een samenvattende en overkoepelende blik over de zes schoolrapporten. Voor uitgebreide en gedetailleerde informatie over de pilotprojecten op de zes scholen verwijzen we naar het schema en de schoolrapporten in het bijlagenrapport.

1. Gezamenlijke leergemeenschap

Op alle zes de scholen wordt benadrukt dat gemeenschappelijkheid en gelijkwaardigheid van belang zijn op een school met een professionele leercultuur. Een gedeelde drijfveer kan helpen bij het creëren van gezamenlijkheid: op twee scholen wordt heel expliciet gemaakt dat het schoolbrede doel is om een betere school te worden en talenten en mogelijkheden van leerlingen tot hun recht laten komen. "De kern van de professionele leercultuur is de gezamenlijke wens om onderwijskwaliteit steeds verder te verbeteren." Op een van de scholen noemt men het ook een kenmerk van een professionele leergemeenschap dat docenten van elkaar willen leren en elkaar ondersteunen zonder dat daarop gecontroleerd hoeft te worden door de schoolleiding.

Maar het draait niet alleen om het leren van de leerlingen, maar ook om het leren van docenten, teamleiders, afdelingsleiders et cetera. Eén school is enthousiast over 'peer group learning' door docenten. Peer group learning neemt hele verschillende vormen aan op deze school, zoals gegagendeerde tijd om over onderwijskundige en algemeen didactische thema's met elkaar en van

elkaar te leren, intervisie, collegiale visitatie enzovoort. De school ziet daadwerkelijk resultaat doordat docenten hun gedrag in de klas hebben veranderd.

Op een andere school wordt gemeld dat lerende docenten ook een gunstige invloed hebben op de leerlingen: “Bij ons op school is iedereen voortdurend samen aan het leren en dat werkt stimulerend op leerlingen.” Op een andere school vindt de schoolleiding het belangrijk om zelf ook het goede voorbeeld aan docenten te geven en dus ook mee te doen aan coaching door middel van video-opnames. “Wij als afdelingsleiders kunnen net als docenten veel leren van beeldcoaching’.

Docenten moeten elkaar en de schoolleiding vertrouwen om te kunnen leren en zich open te stellen. Dat kost tijd, maar het is wel een voorwaarde. Immers, mensen in een veranderd traject kunnen zich tijdelijk even onveilig voelen (“zonder wrijving wordt er niet geleerd”) en je moet er dan van op aan kunnen dat niet op je fouten wordt afgerekend. Openheid binnen een school kan gestimuleerd worden door jonge mensen de school binnen te halen (bijvoorbeeld door ‘Eerst de klas’). Jonge docenten zijn immers gewend aan het geven en ontvangen van feedback, maar zijn ook gewend om bij elkaar in de klas te kijken en te observeren.

Sommige scholen maken melding van grote verschillen die er bestaan binnen een school voor wat betreft veiligheid en openheid. Dat kunnen verschillen zijn tussen afdelingen die in verschillende gebouwen gevestigd zijn, maar ook tussen secties. In de ene sectie kan een heel andere cultuur heersen dan in de andere. Op andere scholen zijn niet zulke grote verschillen merkbaar, en is juist sprake van een informele dagelijkse collegiale consultatie, gewoon tijdens overleg in de docentenkamer of in de wandelgangen.

2. Onderzoek op school

In de interviews op de pilotscholen hebben we steeds gevraagd naar de rol van onderzoek op de school. Een onderzoekende houding bij docenten vinden alle scholen belangrijk, maar wat ze verstaan onder ‘onderzoekende houding’ verschilt nogal. Aan de ene kant van het spectrum staan de scholen die vinden dat docenten zelf geen onderzoeker hoeven zijn. “Onderzoeken is echt een vak. We vinden dan ook niet dat docenten dat per se allemaal moeten kunnen, je moet daar niet zelf in beunen.” Maar een eis is wel dat docenten een lerende en nieuwsgierige houding hebben. Op deze school zijn dan ook geen formele docent-onderzoekers, want “iedere docent is docent-onderzoeker van zijn eigen onderwijs”.

Aan de andere kant van het spectrum staat een school die investeert in docent-onderzoekers die zelf onderzoek uitvoeren. Teamleiders en docent-onderzoekers hebben een schakelfunctie tussen onderzoek dat op school wordt uitgevoerd en de docenten. De teamleiders streven ernaar dat het eigenaarschap voor wat betreft de uitvoering van onderzoek (en daarna onderbouwde besluiten nemen) ook echt bij de teams komt te liggen. Op deze school beschrijft men een onderzoekende houding als ‘een systematische manier van kijken naar de opbrengsten van leren met aandacht voor een degelijke onderbouwing van verbeteringsacties.”

Andere scholen zitten daar tussenin: docenten hoeven zelf geen onderzoeksvaardigheden te hebben, maar er wordt wel geïnvesteerd in twee docent-onderzoekers. “Niet iedereen hoeft onderzoeksvaardigheden te hebben, het is voldoende als er een aantal experts is”.

3. Stevige rol schoolleiding

De rol van de schoolleiding in de totstandkoming van een professionele leercultuur is groot – op verschillende niveaus. Sommige scholen benadrukken het belang van de team- en afdelingsleiders. Zij geven het goede voorbeeld voor wat betreft een onderzoekende houding door de manier waarop ze leiding geven in de dagelijkse schoolpraktijk. Bij knelpunten grijpen ze niet meteen naar

oplossingen, maar roepen ze op eerst nadere gegevens te verzamelen en daar eens rustig op te reflecteren. “Je ziet dat dat werkt. Docenten gaan dat langzamerhand steeds vaker ook zelf zeggen.” Wat deze scholen belangrijk vinden is dat de teamleiders veel in de docentenkamer zijn. “Cultuur wordt gemaakt in de personeelskamer, dus daar moet je veel zijn.”

Op andere scholen wordt de professionele leercultuur meer van boven af benaderd. Op één school draagt het college van bestuur duidelijk de professionele leercultuur uit. Het CvB bespreekt met de directies wat zij kunnen doen om professionele leercultuur te laten landen op de werkvloer. “Het CvB beïnvloedt gedrag van boven naar beneden en dat levert beweging op in je organisatie”. Dit bestuur stuurt ook op het cyclisch werken door de directeuren.

Alle scholen zijn het erover eens dat de schoolleiding een belangrijke rol heeft door professionele ontwikkeling van docenten te faciliteren in tijd, maar ook door bijvoorbeeld vaste overlegmomenten in te roosteren voor overleg en ontwikkeling en duidelijk waardering te laten blijken voor professionalisering. Immers: “structurele samenwerking is alleen mogelijk als er vaste overlegmomenten worden ingepland”.

Ook onomstreden op de zes scholen is dat schoolleiders kaders moeten scheppen: ze moeten duidelijk maken wat ze belangrijk vinden, waar ze met het team of met de school naar toe willen en sturing geven vanuit haalbaarheid en samenhang. De schoolleiding moet stimuleren en ondersteunen, maar niet controleren: “In een ideale professionele leercultuur spreken docenten elkaar aan en hoeft het aanzetten tot een bepaald handelingsrepertoire niet te lopen via de schoolleiding”.

Tot slot kan de schoolleiding ook initiatief nemen op het gebied van het (laten) uitvoeren van meer wetenschappelijk onderzoek, door bijvoorbeeld externe onderzoekers in te huren of mee te doen aan een NRO-aanvraag.

4. Waardering voor professionele groei van docenten

Scholen met een stevige professionele leercultuur investeren in de professionele groei van docenten, in de vorm van tijd, het inroosteren van vaste overlegmomenten en mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering. Het is een goede optie dit formeel vast te leggen in de functiewaarderingssystematiek. Professionele groei is dan een beoordelingscriterium in het competentieprofiel van docenten. Sommige scholen zorgen er ook voor dat groei en ontwikkeling standaard als gespreksonderwerp in POP-, functionerings- en beoordelingsgesprekken zijn opgenomen.

Op sommige scholen wordt sterk benadrukt dat docenten zelf initiatief moeten nemen tot deskundigheidsbevordering; er is van alles mogelijk op dit gebied, maar docenten moeten zelf komen met plannen voor het volgen van cursussen en nascholing naast de verplichte algemene studiedagen. “Als schoolleiding scheppen we de kaders, maar binnen die kaders geven we de ruimte aan docenten.”

Andere scholen pakken het breder aan, zij investeren in gezamenlijke professionalisering. Zo worden er gezamenlijk instrumenten ontwikkeld waar docenten mee leren werken, gaan docent-onderzoekers docenten begeleiden of worden er lesobservaties georganiseerd waarbij docenten bij elkaar lessen observeren, zowel op dezelfde school als in een uitwisseling met een andere school.

5. Communicatie

Communicatie speelt een rol door alle genoemde elementen van professionele leercultuur heen. Om tot een professionele leercultuur te komen die ook door docenten als zodanig wordt beleefd, is goede communicatie onmisbaar. Visie en kaders op het gebied van professionalisering en ontwikkeling

moeten duidelijk gecommuniceerd worden naar docenten. Scholen gebruiken daarvoor allerlei verschillende methodes zoals nieuwsbrieven, vergaderingen, werk- en studiemiddagen, overleg in vaksecties en werkgroepen. Met name de collega's die zelf niet betrokken zijn bij projecten moeten ook op de hoogte worden gebracht van wat de bevindingen zijn, welke acties daaruit voortkomen. Idealiter leren zij daar ook van en wordt hun handelen in de klas daardoor beïnvloed.

Uit de gesprekken blijkt ook dat docenten graag geïnformeerd willen worden over vernieuwingen en de evaluaties daarvan. Als er op scholen pilots worden opgezet moeten docenten niet alleen op de hoogte worden gebracht van doel en uitvoering van de pilot en wie daarbij betrokken zijn, maar na afloop ook van de evaluatie. "Wij doen dat steeds in de les: doelen stellen en kijken of je ze behaald hebt", vertelt een docent, "maar dat moet ook op schoolniveau gebeuren". Op sommige scholen kan communicatie over projecten en de evaluatie daarvan nog beter worden uitgewerkt. Op andere scholen wordt daar uitgebreid aandacht aan besteed. "Over de deltaklas moest eind vorig schooljaar beslist worden of het een traject was waarmee we wilden doorgaan. Er zijn toen gesprekken gevoerd met ouders, leerlingen en collega's. Dat was een zeer breed uitgebreid onderzoek. Er is vervolgens uitgebreid gecommuniceerd op werkmiddagen met docenten."

Communicatie over projecten en vernieuwingen verloopt vaak via team- en afdelingsleiders, dus hun rol is niet te onderschatten. Kanttekening hierbij is dat de teamleiders nogal eens verschillen in de mate waarin en de manier waarop zij hierover communiceren met hun docenten. Daardoor ontstaan er (ongewenste) verschillen in de mate waarin docenten op de hoogte zijn van zaken gerelateerd aan professionele leercultuur. Het is dus de moeite waard voor een school om te investeren in de rol van de teamleiders en het belang dat zij hechten aan professionele leercultuur.

6 Conclusies en aanbevelingen

In dit slothoofdstuk geven we antwoord op de onderzoeksvragen en geven we aanbevelingen voor beleid en praktijk.

6.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

Met het onderzoek waarvan we in dit rapport verslag hebben gedaan willen we de volgende onderzoeksvragen beantwoorden:

1. Welke ambities op het gebied van onderzoek en professionele leercultuur hebben vo-scholen?
2. In hoeverre hangen deze ambities samen met de geformuleerde ambities in de diverse beleidsplannen?
3. Welke factoren en condities spelen een rol bij het bereiken van de ambities?
4. Welke kansen en drempels zijn er binnen zes pilotscholen voor het creëren van een professionele leercultuur?

Hieronder vatten we per onderzoeksvraag de uitkomsten uit de verschillende onderdelen van het onderzoek samen. Per onderzoeksvraag integreren we de bevindingen uit literatuurstudie, veldverkenning en schoolpilots.

Onderzoeksvraag 1: ambities van de scholen

Deze eerste onderzoeksvraag gaat over de ambities van scholen t.a.v. onderzoek en professionele leercultuur. Het gaat er dus niet zo zeer om wat ze al hebben bereikt op dit gebied, maar om wat ze nog willen bereiken. We beantwoorden deze vraag op basis van de interviews met scholen in de veldverkenning en de interviews op de pilot-scholen. Uit deze interviews met scholen komen de volgende ambities naar voren:

- De scholen ambiëren dat alle professionals op school zich continu blijven ontwikkelen. Immers, de leerlingen veranderen, de tijd verandert en de omstandigheden veranderen. Daardoor is blijvende professionalisering en het werken aan en binnen een professionele leercultuur op school een noodzaak, zowel volgens docenten als volgens schoolleiders. Ook sleutelfiguren uit de veldverkenning bevestigen dat: “anders wordt een school een uitvoeringsinstantie in plaats van een lerende organisatie”.
- De scholen streven naar gezamenlijkheid en gelijkwaardigheid. Het verschijnsel ‘de docent die de deur van het lokaal achter zich dichttrekt en daar niemand toelaat’ wordt steeds meer als ongewenst beschouwd. Schoolleiders beschouwen het als een voorwaarde voor een effectieve professionele leercultuur dat docenten samen leren en werken. Daarvoor is het noodzakelijk dat men zich open en kwetsbaar durft op te stellen, fouten durft te maken en dat collegiale consultatie plaatsvindt. Jonge docenten binnen een team kunnen daar een goede invloed op hebben, zij zijn vanuit de opleiding gewend aan feedback geven en krijgen.
- Een onderzoekende houding van docenten is nu nog niet op alle scholen een speerpunt, en is ook zeker nog niet bij alle docenten en schoolleiders het geval, maar de scholen ambiëren dit wel. Ze vinden het belangrijk dat docenten en schoolleiders werken aan een onderzoekende houding. Dat uit zich bijvoorbeeld in de wens van geïnterviewde docenten en schoolleiders om op school op alle niveaus volgens de PDCA-cyclus (of varianten daarop) te werken; dat geldt bijvoorbeeld voor vernieuwingen op organisatieniveau, maar ook voor het docentniveau, zoals het reflecteren op de inzet van bepaalde werkvormen in de klas. Scholen zien het gebruik van kwaliteitszorgcycli en zelfreflectie als middel om het onderwijs te verbeteren.

Een duidelijk verschil in ambitie is waarneembaar ten opzichte van de plaats van onderzoek op school, bij docenten, maar ook bij de schoolleiders. Sommigen vinden het belangrijk dat docenten zelf

volwaardig onderzoek uitvoeren - dat zou op een academische houding duiden. Anderen vinden onderzoek doen een vak apart, een vak dat docenten niet per se hoeven te beheersen. Zij vinden dat het veel belangrijker is dat docenten zich een onderzoekende houding toemeten om daardoor beter in hun vak te worden.

Soms bestaan er verschillen tussen de ambities van de schoolleiding en die van docenten. Op sommige scholen bestaan er van bovenaf veel ambities op het gebied van professionele leercultuur, maar liggen die ambities bij docenten een stuk lager. De team- of afdelingsleider kan dan een cruciale rol spelen. Teamleiders kunnen professionalisering als vast punt terug laten komen in functioneringsgesprekken en zij spelen ook vaak een grote rol in de communicatie. Zij zijn bijvoorbeeld vaak verantwoordelijk voor de terugkoppeling aan docenten over vernieuwingen en de evaluatie daarvan. Overigens verwacht men op vrijwel alle scholen die we hebben bezocht dat de schoolleiding de kaders schept en de visie bepaalt – en die ook duidelijk overbrengt op de docenten.

Onderzoeksvraag 2: de relatie tussen beleidsambities en schoolambities

Deze onderzoeksvraag valt het best te beantwoorden aan de hand van de interviews met de sleutelfiguren uit de veldverkenning. Zij hebben een overkoepelend beeld en kunnen van enige afstand bezien wat er van de ambities in landelijke beleidsplannen op de scholen terecht komt. “De ambitie bij schoolleiders is groot. Een professionele leercultuur op school, dat willen alle schoolleiders wel” stellen enkele trainers vast. Maar tegelijkertijd stellen beleidsmakers dat er heel veel op scholen afkomt en dat er grote verschillen zijn tussen ambitie en schoolpraktijk. “Het begrip professionele leercultuur leeft maar beperkt binnen scholen” constateert de VO-academie.

Van buiten de scholen wordt op verschillende manieren gestimuleerd dat de landelijke ambities ook terecht komen op de scholen. Zo worden er vanuit OCW pilots rond professionele leergemeenschappen georganiseerd en ook mogelijkheden geboden zoals de lerarenbeurs en Eerst de klas. Ook in het beroepsprofiel schoolleiders (dat is ontwikkeld in opdracht van de VO-academie) en in de masters die CNA aanbiedt zijn onderzoeksmatig denken en handelen stevig verankerd. Kortom: de landelijke ambities zijn op sommige scholen zeker terug te vinden en de sleutelfiguren vermoeden dat er maar weinig docenten en schoolleiders tegen het begrip gekant zijn. Maar volgens de sleutelfiguren bestaat er wel degelijk afstand tussen landelijk beleid en werkvloer. De scholen die wij hebben bezocht zijn de scholen die al veel doen aan professionele leercultuur, maar op heel veel andere scholen zullen pilots en plannen zoals die beschreven staan in de schoolrapporten en interviewverslagen helemaal niet zo gewoon zijn.

Onderzoeksvraag 3: factoren en condities

We noemen de belangrijkste factoren en condities die een rol spelen bij het streven de ambities van scholen te verwezenlijken. Deze factoren en condities baseren we op de veldverkenning uit hoofdstuk 3 en de schoolpilots uit hoofdstuk 5

6. Gezamenlijkheid

Het element van samenwerking komt in vrijwel alle gesprekken terug. Een professionele leercultuur is een cultuur waarin mensen steeds blijven leren en ontwikkelen op alle niveaus, zowel op niveau van leerlingen, docenten als schoolleiding. Die samenwerking vraagt van alle partijen een houding van openheid en onderling vertrouwen. Maar ook een gedeelde visie en duidelijke kaders. De schoolleiding kan hierin een grote rol spelen.

7. Organisatie

Docenten vinden de manier waarop taken en werkzaamheden worden georganiseerd vanzelfsprekend ook een belangrijke factor. Het gaat om facilitering in uren in de jaartaakbelasting, maar ook het afspreken van vaste overlegmomenten. In de dagelijkse

onderwijspraktijk is het immers lastig om de gelegenheid te vinden of te creëren voor het gezamenlijk werken aan onderwijsontwikkeling.

8. Schoolleiding met visie

Docenten vinden het belangrijk dat de schoolleiding duidelijk het doel aangeeft dat hij of zij voor ogen heeft. De visie van de school op professionele leercultuur en het leren en ontwikkelen van docenten is lang niet altijd voldoende duidelijk voor docenten, zo geven zij aan. Enkele schoolleiders merken op dat het goed werkt om zelf het goede voorbeeld geven: dus ook zelf aan deskundigheidsbevordering doen en zich in gesprekken ook zelf kwetsbaar durven opstellen.

9. Communicatie

Communicatie speelt ontegenzeggelijk een grote rol bij het creëren van een professionele leercultuur. Visie en kaders op het gebied van professionalisering en ontwikkeling moeten duidelijk gecommuniceerd worden naar docenten. Docenten willen heel graag op de hoogte gebracht worden van vernieuwingen, de evaluaties daarvan en van de actiepunten die weer uit de evaluaties voortvloeien. Teamleiders vormen een onmisbare schakel in de communicatie tussen schoolleiding en docenten.

10. Initiatieven van buitenaf

Initiatieven van buitenaf werken stimulerend op het verwezenlijken van ambities. In de interviews werden maatregelen en kansen genoemd zoals de lerarenbeurs, het lerarenregister Eerst de klas, pilots vanuit OCW, het Beroepsprofiel schoolleiders vo etc.

Onderzoeksvraag 4: kansen en drempels

Uit de onderzoeken op de pilotscholen komen verschillende kansen en drempels naar voren als het gaat om de professionele leercultuur. Drempels zijn er vooral als het gaat om verschillen tussen docenten, teams en afdelingen. Individuele docenten verschillen in de mate waarin ze open staan voor professionalisering, een onderzoeksmatige houding hebben en onderzoek uit willen en kunnen voeren. Hetzelfde geldt voor teams en afdelingen. De rol van de team- of afdelingsleider is daar vaak bepalend in. Een andere drempel is dat een onderzoeksmatige houding weliswaar belangrijk wordt gevonden, maar dat er op de meeste scholen weinig praktijkgericht onderzoek door docenten wordt uitgevoerd. Er wordt bijvoorbeeld weinig systematisch data verzameld en geanalyseerd. Ook vormen praktische zaken als tijd, geld en lesroosters soms een drempel voor de professionele leercultuur.

Kansen liggen er vooral in het stimuleren van openheid en vertrouwen en het leren van en met elkaar. De docenten in de pilotscholen staan steeds meer open voor collegiale consultatie, coaching en intervisie. Daarvoor is een cultuur van openheid en vertrouwen nodig, die de schoolleiding kan stimuleren door zelf open te zijn, feedback te vragen en vertrouwen te bieden. Kansrijk is ook een klimaat van gelijkwaardigheid waarin iedereen van elkaar kan leren. Ontwikkelingen kunnen dan van onderop ontstaan wat een grotere kans geeft op draagvlak bij docenten. Daarbij is het wel belangrijk dat de schoolleiding de kaders stelt. Op alle pilotscholen wordt aangegeven dat men 'blijvend professionaliseren' vanzelfsprekend vindt. Professionalisering is op de scholen dan ook vaak onderwerp van gesprek in de gesprekkencyclus. Professionalisering hoeft niet alleen gezocht worden in cursussen, maar kan ook door te leren van collega's. Collegiale consultatie, onderlinge lesbezoeken en samenwerken aan kwaliteitsverbetering zijn voorbeelden van succesvolle manieren om samen te professionaliseren.

6.2 Aanbevelingen op schoolniveau

In dit rapport komen docenten en schoolleiders aan het woord die werken op scholen die al langer werken aan een professionele leercultuur. Welke lessen kunnen docenten en schoolleiders op andere scholen - voor wie professionele leercultuur nog onontgonnen gebied is - hieruit leren? We doen enkele aanbevelingen.

Aanbeveling 1: Koppel de visie van de school aan de individuele ontwikkeling van docenten

Een professionele leercultuur komt pas goed van de grond als er op een school een heldere visie is geformuleerd over wat de doelen en ambities zijn op dit gebied. Maar een visie alleen is niet genoeg: deze visie moet ook gekoppeld worden aan de individuele ontwikkeling van docenten. Hoe kan die koppeling gemaakt worden? Op de scholen die we bezocht hebben zagen we verschillende mogelijkheden. Professionalisering kan een vast onderwerp worden op de agenda van functionerings-, beoordelings- en POP-gesprekken. Professionele ontwikkeling van docenten kan ook formeel vastgelegd worden in de functiewaarderingsystematiek en vormt dan een beoordelingscriterium in het competentieprofiel van docenten. Een andere optie is dat er uren voor het volgen van cursussen en nascholingen beschikbaar zijn, maar dat docenten ze pas toegekend krijgen als ze een plan indienen voor de besteding ervan.

Aanbeveling 2: Geef als schoolleiding het goede voorbeeld

De rol van de schoolleiding is cruciaal als het gaat om een schoolbreed thema als professionele leercultuur. Schoolleiders vertellen hoe belangrijk het is om zelf het goede voorbeeld te geven: doe als schoolleider ook aan nascholing, doe mee aan collegiale consultatie, praat mee over onderwijs in de personeelskamer, stel je open voor feedback en doe er ook iets mee. Docenten geven aan het belangrijk te vinden dat de schoolleiding ook op organisatieniveau reflecteert en handelt volgens de cyclus plan-do-check-act: "Wij doen dat in de les, doelen stellen en ze evalueren, maar dat moet op schoolniveau ook gebeuren".

Aanbeveling 3: Stel als schoolleiding heldere kaders

Docenten verwachten van de schoolleiding ook dat ze heldere kaders scheppen op het gebied van ontwikkeling en onderzoek (Wat wordt er van de docent verwacht? Waar willen we heen als school? Wat vinden we belangrijk?). Helderheid moet er ook zijn over de vraag wat 'een onderzoekende houding' inhoudt: betekent dat zelf onderzoek verrichten of betekent dat nieuwsgierig zijn?

Aanbeveling 4: Investeer in communicatie

Goede communicatie is onmisbaar bij het stimuleren van een professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs. De eerder genoemde visie en kaders op het gebied van professionalisering en ontwikkeling moeten duidelijk gecommuniceerd worden naar docenten. Docenten willen heel graag op de hoogte gebracht worden van vernieuwingen en de evaluaties daarvan. Ook communicatie over heel praktische zaken als wie er bij bepaalde vernieuwingen en projecten zijn betrokken is minder vanzelfsprekend dan het op het eerste gezicht misschien lijkt. De teamleiders vormen daarbij een onmisbare schakel tussen directie en docenten. Het is dus aan te bevelen teamleiders in een vroeg stadium te betrekken bij vernieuwingen, zodat die op zijn beurt de teamleden op de hoogte kan houden.

Aanbeveling 5: Haal jonge docenten in school en benut ze

Scholen zijn enthousiast over de rol die jonge docenten kunnen spelen in het stimuleren van een professionele leercultuur. Jonge docenten staan vaak open voor nieuwe ontwikkelingen, gewend aan samenwerken en aan het geven en ontvangen van feedback. Externe impulsen zoals 'Eerst de Klas' kunnen hierbij prima benut worden. Jonge docenten aanstellen is echter nog niet voldoende, zij

moeten ook de ruimte en de kansen krijgen om in gesprek te raken en te blijven met ervaren docenten, bijvoorbeeld door het organiseren van intercollegiale consultatie of werkgroepen waarin beginnende en ervaren docenten deelnemen.

Aanbeveling 6: Faciliteer ontwikkeling en onderzoek

De waan van de dag is in het onderwijs hét grote aandachtspunt. Hoe voorkom je dat door de werkdruk en dagelijkse besommeringen ontwikkeling en onderzoek best belangrijk, maar toch niet heel urgent wordt gevonden? Een manier tipten we al even aan in de eerste aanbeveling, namelijk individuele ontwikkeling van docenten een vaste plaats geven in HR-beleid. Vaak is het niet voldoende om docenten taakuren voor ontwikkeling te geven. Wat door de scholen uit dit onderzoek cruciaal wordt gevonden is het afspreken van vaste overlegtijd en werkgroepmiddagen waar men roostertechisch bij aanwezig kan zijn. Op die manier ontstaat een werkomgeving waarin leren en experimenteren normaal is. Een grote succesfactor is ook om als school te organiseren dat docenten van elkaar leren, bijvoorbeeld binnen collegiale consultatie. Schoolleiders die dat willen stimuleren, durven bijvoorbeeld ook te kiezen voor intervisie of voor wederzijds lesbezoek in plaats van vergaderen.

6.3 Aanbevelingen op bovenschools niveau

Aanbeveling 1: Investeer in ‘capacity building’ (toerusting van docenten en schoolleiders)

Op beleidsniveau is het belangrijk om te zorgen voor voldoende en geschikte scholings- en toerustingsmogelijkheden als het gaat om (elementen van een) professionele leercultuur: Daarbij zijn gezamenlijk leren en leren van elkaar belangrijke elementen. Voor docenten kan dan gedacht worden aan trainingen waarin ze leren hoe ze onderzoek in de klas kunnen doen, hoe ze ontwikkeling van leerlingen in beeld kunnen brengen en daar conclusies uit kunnen trekken, maar bijvoorbeeld ook aan intervisietraining of een training in (beeld)coaching van je collega's.

Op het niveau van schoolleiding en middenmanagement is bijvoorbeeld toerusting op het gebied van het creëren van draagvlak voor vernieuwingen en daarbij behorende professionele houdingen belangrijk en het bevorderen van samenwerking, leren en onderzoeken. Op welke manieren kan de schoolleiding samenwerking en professionele ontwikkeling van docenten stimuleren en bevorderen. Uit het hier beschreven onderzoek weten we dat teamleiders een belangrijke rol spelen bij het creëren van draagvlak. We benoemen hier daarom nadrukkelijk ook het middenmanagement.

Aanbeveling 2: Bied ruimte om te experimenteren

Scholen die willen vernieuwen of verder willen ontwikkelen voelen zich vaak tegengehouden door wet- en regelgeving: ze ervaren weinig ruimte om nieuwe dingen te proberen of te experimenteren. Bied op beleidsniveau de ruimte om, voor een bepaalde periode, in pilots te experimenteren met de professionele leercultuur of start zelf pilots op waar scholen zich voor in kunnen schrijven. De ‘Pilots voor de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen⁹’ van het Ministerie van OCW zijn hier een goed voorbeeld van.

Aanbeveling 3: Gebruik professionele leercultuur als beoordelingscriterium

In deze rapportage is beschreven dat een cultuur van ‘docenten die de deur van de klas achter zich dicht trekken en niet open staan voor professionalisering’ steeds vaker als onwenselijk wordt beschouwd. Ook uit de literatuur komt naar voren dat voortdurend blijven leren van docenten en van elkaar leren bijdraagt aan betere resultaten. Een professionele leercultuur zoals we die in deze rapportage hebben beschreven is daarmee een van de kenmerken van een ‘goede school’. Dan ligt

⁹ Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van OCW e.a. (2013). *Pilots voor de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen. Raamplan voor 15 regionaal te starten pilots*. Den Haag: Ministerie van OCW

het ook voor de hand dat de Inspectie van het Onderwijs de professionele leercultuur op een school meeweegt in haar beoordeling van de school.

Aanbeveling 4: Faciliteer vervolgonderzoek

Dit onderzoek is een eerste verkenning naar het begrip professionele leercultuur. Het was een verkenning die veel interessante aanknopingspunten heeft opgeleverd, maar ook duidelijk heeft gemaakt dat het begrip nog tamelijk diffuus is. Deskundigen, sleutelfiguren en geïnterviewden uit het veld blijken verschillende omschrijvingen van het begrip te hanteren. Ook uit de uitgevoerde literatuurstudie (hoofdstuk 2) blijkt dat het begrip 'leercultuur' nauw raakt aan verwante begrippen zoals 'leergemeenschap'. Een uitgebreidere en internationale literatuurstudie en veldverkenning kunnen bijdragen aan een heldere omschrijving van het begrip 'professionele leercultuur'.

Een belangrijke opbrengst van dit onderzoek is dat we op het spoor zijn gekomen van de elementen die er toe doen bij het stimuleren van een professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs. Vervolgonderzoek is nodig om deze elementen nader te onderzoeken. We denken bijvoorbeeld aan onderzoek naar de vraag hoe deze elementen elkaar beïnvloeden, hoe zij gerelateerd zijn aan onderwijskundige theorieën en hoe deze elementen zich verhouden tot HRM-beleid op scholen en de rol die de schoolleiding daarbij speelt.

Ten slotte is het belangrijk om in herinnering te roepen dat aan dit onderzoek een heel specifieke groep scholen heeft meegedaan: scholen die heel bewust bezig zijn met het ontwikkelen van hun professionele leercultuur. Praktijkgericht onderzoek (bijvoorbeeld in de vorm van experimenten op scholen) kan helpen de slag te slaan naar scholen die nog niet zo ver zijn. Praktijkgericht onderzoek op scholen die al verder zijn met een professionele leercultuur kan aanwijzingen opleveren voor andere scholen. Op de scholen die minder ver zijn, kan onderzoek gekoppeld aan ontwikkeling een zinvolle manier om zijn deze scholen te ondersteunen.

Dankwoord

Wij bedanken de volgende mensen voor hun medewerking aan dit onderzoek:

Delphistudie

Dr. H.P. Brandsma	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden / ECNO
Dr. A. Evers	Open Universiteit-LOOK
Dr. M.T. Glaudé	Universiteit van Amsterdam- Kohnstamm Instituut
Prof.dr. J. Kessels	Open Universiteit-LOOK
Dr. B. Koster	Fontys Hogescholen / Universiteit Utrecht
Drs. C.I. de Leeuw	Noordelijke Hogeschool Leeuwarden / ECNO
Dr. P.H.M. Sins	Saxion Hogescholen / Open Universiteit-LOOK
Dr. M. Snoek	Hogeschool van Amsterdam
Prof.dr. M.L.L. Volman	Universiteit van Amsterdam
Prof. dr. S. Waslander	TiasNimbas Business School / Onderwijsraad
Dr. R.C. Zwart	Universiteit Utrecht

Veldverkenning: Sleutelfiguren

Drs. R. Schut MLD	CNA
Drs. A.Koffeman	CNA
Drs. R. Bots	CED
Drs. M. van Reeuwijk	APS
Dr. A. Ros	KPCgroep en Fontys Hogeschool
Drs. R. van Waardhuizen	Ministerie van OCW
Drs. J. Koffijberg	Ministerie van OCW
Dhr. W. Jansen	VO-academie
Drs. M. Smeets	VO-raad

Veldverkenning: medewerkers van de volgende scholen:

Calvijn College	Goes
Citaverde College	Horst
CSW College van de Perre	Middelburg
FonsVitae Lyceum	Amsterdam
Liemers College	Zevenaar
OSG West-Friesland	Hoorn
RSG Slingerbos	Harderwijk
Stanislas College	Pijnacker
Tabor College-Oscar Romero	Hoorn

Pilots: medewerkers van de volgende scholen:

Willem Lodewijk Gymnasium	Groningen
Bonaventuracollege	Leiden
Da Vinci College, Kagerstraat	Leiden
Corlaer College	Nijkerk
Stad College	Almere
Huizermaat	Huizen