

VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR BASISONDERWIJS

IRIS WINDMULLER

Open Universiteit
www.ou.nl



Fontys

Hogeschool Kind & Educatie

© 2012 Iris Windmuller
ISBN 978 94 91465 66 6

Omslag: Silvia Kooman
Productie: Datawyse | Universitaire Pers Maastricht

Alle rechten voorbehouden.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR BASISONDERWIJS

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Open Universiteit
op gezag van de rector magnificus prof. mr. A. Oskamp
ten overstaan van een door het College voor Promoties
ingestelde commissie in het openbaar te verdedigen
op vrijdag 12 oktober 2012 te Heerlen om 13:30 uur

door

IRIS MARIA HUBERTINA WINDMULLER

geboren op 17 maart 1980
te Heerlen

PROMOTOR

Prof. dr. M.J.M. Vermeulen

Open Universiteit, Universiteit van Tilburg

COPROMOTOR

Dr. A.A. Ros

Fontys Hogescholen

OVERIGE LEDEN BEOORDELINGSCOMMISSIE

Prof. dr. M.L.L. Volman

Universiteit van Amsterdam

Prof. dr. S. Waslander

Universiteit van Tilburg

Prof. dr. H.W.A.M. Coonen

Open Universiteit

Prof. dr. R. L. Martens

Open Universiteit

Inhoud

INLEIDING.....	11
1 INLEIDING OP HET PROEFSCHRIFT	13
1.1 ONDERWIJSONTWIKKELING EN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR	13
1.2 DE KWALITEIT VAN LERAREN ALS BELANGRIJK ONDERZOEKSTHEMA	14
1.3 LANDELIJK BELEID	14
1.4 INITIATIEVEN VAN BESTUREN.....	15
1.5 VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN LERAREN BINNEN SCHOLEN.....	15
1.6 PROBLEEMSTELLING	16
1.7 OPZET VAN DE DEELSTUDIES	16
1.8 THEORETISCH BELANG	17
1.9 PRAKTISCH BELANG.....	17
1.10 LEESWIJZER	17
2 PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR	19
INLEIDING.....	19
2.1 WAT KENMERKT EEN PROFESSIONAL?.....	19
2.2 DE LERAAR ALS PROFESSIONAL	20
2.3 OPVATTINGEN OVER DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR	21
2.4 PROFESSIONEEL HANDELEN VAN DE LERAAR	23
2.5 PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR	24
2.6 PROFESSIONELE HOUDING VAN DE LERAAR.....	25
2.7 TOT SLOT	26
DEEL 1	29
3 VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT OP LANDELIJK NIVEAU.....	31
INLEIDING.....	31
3.1 VERSTERKING VAN HET BEROEP VAN DE LERAAR.....	32
3.1.1 <i>Status</i>	32
3.1.2 <i>De beroepsgroep</i>	34
3.1.3 <i>Meer autonomie</i>	35
3.2 VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR	37
3.2.1 <i>Versterking van de professionaliteit door een veranderde focus in de opleiding.....</i>	37
3.2.2 <i>Versterking professionaliteit door veranderde focus op professionalisering.</i>	39
3.2.3 <i>Versterking van de professionaliteit door de focus op onderzoek</i>	39
3.3 DE ACADEMISCHE SCHOOL.....	42
3.4 CONCLUSIE.....	44

3.4.1	<i>Verandering in autonomie</i>	44
3.4.2	<i>Aandacht voor praktijkgericht onderzoek</i>	45
3.4.3	<i>Professionaliseringbeleid</i>	46
3.5	TOT SLOT	47
DEEL 2		49
4	INLEIDING OP DEEL 2 VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR OP BESTUURLIJK NIVEAU	51
5	TYPERING, KENMERKEN EN BESCHRIJVING VAN SUCCESVOLLE INNOVATIEPROCESSEN	55
5.1	INLEIDING	55
5.2	TYPERING VAN INNOVATIEPROCESSEN	55
5.2.1	<i>Definitie van een innovatie</i>	55
5.2.2	<i>Aanleiding tot innoveren</i>	57
5.2.3	<i>Typering van de casus</i>	57
5.3	BELANGRIJKE ASPECTEN VAN INNOVATIEPROCESSEN	58
5.4	BESCHRIJVINGSKADER	60
5.4.1	<i>Typeringen van innovaties</i>	60
5.4.2	<i>Verandermodel van De Caluwé en Vermaak</i>	62
5.5	SUCCESFACTOREN BIJ INNOVATIES	66
5.6	CONCLUSIES EN BESCHRIJVINGSKADER (CONCEPTUELE MODEL)	69
6	ONDERZOEKSOPZET	73
	INLEIDING	73
6.1	HET DESIGN	74
6.2	KEUZE VAN DE ONDERZOEKSEENHEDEN EN RESPONDENTEN	75
6.2.1	<i>Schoolbesturen</i>	75
6.2.2	<i>Stuurgroep</i>	77
6.2.3	<i>Deelnemers aan de deelprojecten</i>	78
6.3	DATAVERZAMELING	79
6.3.1	<i>De procesbeschrijving</i>	79
6.3.2	<i>Perspectief op innoveren</i>	86
6.3.3	<i>Conditie voor innovatie</i>	87
7	RESULTATEN	91
	INLEIDING	91
7.1	RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 1: HET PROCESVERLOOP	91
7.1.1	<i>De context en het veranderidee</i>	93
7.1.2	<i>Uitvoering van de innovatie</i>	96
7.1.3	<i>Opbrengsten van de innovatie</i>	119
7.2	RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 2: PERSPECTIEF OP INNOVEREN	124

7.3	RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 3: DE CONDITIES	124
8	CONCLUSIES EN DISCUSSIE.....	135
	INLEIDING.....	135
8.1	CONCLUSIES NAAR AANLEIDING VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN	136
8.1.1	<i>Het innovatieproces</i>	136
8.1.2	<i>Perspectief op veranderen</i>	140
8.1.3	<i>Conditioes voor innovatie</i>	141
8.2	REFLECTIE OP HET ONDERZOEK	142
8.3	VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR DOOR BESTUREN	143
8.4	GEbruIK VAN DE BESCHRIJVINGSMODELLEN	145
8.5	TOT SLOT	152
DEEL 3		153
9	INLEIDING OP DEEL 3 VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT OP HET NIVEAU VAN DE SCHOOL EN DE LERAAR	155
10	PROFESSIONELE HOUDING, PROFESSIONEEL GEDRAG EN CONDITIES VOOR HET VERSTERKEN DAARVAN	157
	INLEIDING.....	157
10.1	RELATIE TUSSEN HOUDING EN GEDRAG	157
10.2	MANIEREN OM PROFESSIONALITEIT TE VERSTERKEN.....	159
10.2.1	<i>Leeractiviteiten</i>	159
10.2.2	<i>Professionele houding</i>	163
10.3	CONDITIES BINNEN SCHOOL VOOR HET VERSTERKEN VAN PROFESSIONALITEIT.....	164
10.3.1	<i>Conditioes gericht op stimuleren van professionalisering</i>	164
10.3.2	<i>Conditioes gericht op het realiseren van een professionele cultuur</i>	165
10.4	TOT SLOT	169
11	ONDERZOEKSOPZET.....	171
	INLEIDING.....	171
11.1	HET DESIGN.....	171
11.2	KEUZE VAN DE ONDERZOEKSEENHEDEN EN RESPONDENTEN.....	171
11.2.1	<i>Selectie van de scholen</i>	172
11.2.2	<i>Selectie van de respondenten</i>	172
11.3	DATAVERZAMELING	174
11.3.1	<i>Operationalisatie van de variabelen</i>	174
11.3.2	<i>Beschrijving per methode van procedure en analyse</i>	176
11.4	TOT SLOT	180
12	RESULTATEN.....	181
	INLEIDING.....	181

12.1	CASUSBESCHRIJVING BASISSCHOOL DE HAZELAAR	181
12.1.1	<i>Algemene beschrijving</i>	181
12.1.2	<i>Project 'Academische Basisschool'</i>	182
12.1.3	<i>Professionele houding en gedrag</i>	183
12.1.4	<i>Conditie voor de versterking van professionaliteit</i>	187
12.1.5	<i>Conclusie</i>	192
12.2	CASUSBESCHRIJVING BASISSCHOOL DE KLAPROOS	194
12.2.1	<i>Algemene beschrijving</i>	194
12.2.2	<i>Project 'Academische Basisschool'</i>	194
12.2.3	<i>Professionele houding en gedrag</i>	195
12.2.4	<i>Conditie voor de versterking van professionaliteit</i>	201
12.2.5	<i>Conclusie</i>	209
12.3	CASUSBESCHRIJVING BASISSCHOOL JASMIJN	210
12.3.1	<i>Algemene beschrijving</i>	210
12.3.2	<i>Project 'Academische Basisschool'</i>	211
12.3.3	<i>Professionele houding en gedrag</i>	212
12.3.4	<i>Conditie voor de versterking van professionaliteit</i>	217
12.3.5	<i>Conclusie</i>	224
12.4	CASUSBESCHRIJVING BASISSCHOOL TULPENDAL	226
12.4.1	<i>Algemene beschrijving</i>	226
12.4.2	<i>Project 'Academische Basisschool'</i>	226
12.4.3	<i>Professionele houding en gedrag</i>	228
12.4.4	<i>Conditie voor de versterking van professionaliteit</i>	232
12.4.5	<i>Conclusie</i>	237
13	CONCLUSIES EN DISCUSSIE	241
	INLEIDING	241
13.1	CONCLUSIES NAAR AANLEIDING VAN DE ONDERZOEKSVRAGEN	241
13.1.1	<i>Professionele houding en professioneel gedrag</i>	242
13.1.2	<i>Conditie voor het versterken van professionaliteit</i>	245
13.2	VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT IN SCHOLEN	249
13.3	DISCUSSIE	252
13.4	TOT SLOT	255
13	SLOT	257
14	SLOTBESCHOUWING	259
	INLEIDING	259
14.1	VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VANUIT DRIE LIJNEN	260
14.1.1	<i>Autonomie</i>	260
14.1.2	<i>Praktijkgericht onderzoek</i>	263
14.1.3	<i>Professionaliseringsbeleid</i>	264
14.2	AANBEVELINGEN VOOR DE PRAKTIJK	266

14.2.1	<i>Onderwijswetenschap</i>	266
14.2.2	<i>Overheid</i>	266
14.2.3	<i>Besturen</i>	267
14.2.4	<i>Scholen</i>	268
14.2.5	<i>Leraren</i>	269
14.2.6	<i>Pabo's</i>	269
14.3	WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE EN IMPLICATIES VOOR VERVOLGONDERZOEK	270
14.4	AFSLUITING	271
LITERATUURLIJST		275
OVERZICHT VAN DE FIGUREN, KADERS EN TABELLEN		287
LIJST VAN FIGUREN		287
LIJST VAN KADERS		287
LIJST VAN TABELLEN.....		287
BIJLAGEN		289
BIJLAGE 1	OVERZICHT VAN DE DEELPROJECTEN.....	291
BIJLAGE 2	CODEERSHEMA DEEL 2	307
BIJLAGE 3	OPERATIONALISATIE VAN DE VARIABLEN DEEL 3	313
BIJLAGE 4	INTERVIEWLEIDRAAD DEEL 3 LERAREN RONDE 1	317
BIJLAGE 5	INTERVIEWLEIDRAAD DEEL 3 DIRECTEUREN RONDE 1	321
BIJLAGE 6	INTERVIEWLEIDRAAD DEEL 3 LERAREN RONDE 2	323
BIJLAGE 7	INTERVIEWLEIDRAAD DEEL 3 DIRECTEUREN RONDE 2	325
SAMENVATTING		329
INLEIDING.....		329
VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR: BEGRIPSAFBAKENING		330
DEEL 1 VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR: LANDELIJKE ONTWIKKELINGEN.....		331
DEEL 2 VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LERAAR OP BESTUURSNIJVEAU: EEN INNOVATIE		332
DEEL 3 VERSTERKING VAN DE PROFESSIONALITEIT OP SCHOOLNIJVEAU: OVER PROFESSIONELE HOUDING, GEDRAG EN CONDITIES.....		337
DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN		341
SUMMARY		345
INTRODUCTION.....		345
ENHANCEMENT OF TEACHER PROFESSIONALISM: DEFINITION		345
PART 1 ENHANCEMENT OF TEACHER PROFESSIONALISM: NATIONAL DEVELOPMENTS		346
PART 2 ENHANCEMENT OF TEACHER PROFESSIONALISM AT BOARD LEVEL: AN INNOVATION.....		347
PART 3 ENHANCING PROFESSIONALISM AT SCHOOL LEVEL: ABOUT PROFESSIONAL ATTITUDE, BEHAVIOUR AND CONDITIONS.....		351
DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS.....		353

CURRICULUM VITAE	357
DANKWOORD.....	361

inleiding

end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
erzoekend nieuwsgierig kn
rend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend r lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
nova erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend c geric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgierig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
rend ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou loelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
nd ericht
com

end plan
 el deskund
 end samen
 end nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

1 Inleiding op het proefschrift

De aanleiding voor dit proefschrift vloeit voort uit het feit dat de kwaliteit van leraren zowel een belangrijk politiek thema als een onderzoeksthema is, niet alleen in Nederland maar ook daarbuiten. Deze aandacht komt voort uit de overtuiging dat de leraar de belangrijkste factor is die het leren van de leerling kan beïnvloeden (Hattie, 2009; Marzano, 2003). Het is daarom van belang dat de kwaliteit van de leraar zo groot mogelijk is. Ontwikkelingen in de samenleving beïnvloeden niet alleen het imago van de leraar, maar ze beïnvloeden ook de eisen die de samenleving aan de leraar stelt. Zo moeten leraren bijvoorbeeld gedifferentieerd les kunnen geven (Lohman, 2006). Ze moeten in staat zijn om binnen één groep zowel de zwakkere leerlingen, de hoogbegaafde leerlingen als de rugzakleerlingen op hun eigen niveau aan te kunnen spreken. Daarbij moeten leraren creatief om kunnen gaan met maatschappelijke ontwikkelingen die de school binnenkomen. Het is daarom van belang dat een leraar niet alleen over excellente vakkennis beschikt, maar ook bekwaam is in het ontwerpen van nieuwe leerarrangementen en rijke leeromgevingen (Coonen, 2005a). Daarbij dienen leraren een reflectieve, onderzoekende houding te ontwikkelen en zich steeds verder te ontwikkelen. Het beroep van leraar lijkt dus steeds moeilijker en zwaarder te worden waarbij de roep om kwaliteitsbewaking steeds luider wordt.

In deze algemene inleiding wordt het belang van het thema van dit proefschrift 'De versterking van de professionaliteit van de leraar' eerst toegelicht tegen maatschappelijke achtergronden als de kennissamenleving, de veranderde opvattingen over professionaliteit en de noodzaak tot een leven lang leren. Vervolgens wordt de probleemstelling geschetst en aangegeven hoe in de verschillende delen van het proefschrift antwoorden gevonden worden op de bijbehorende onderzoeksvragen. Tot slot wordt de opbouw van dit proefschrift nader toegelicht.

13

1.1 Onderwijsontwikkeling en de professionaliteit van de leraar

Door de snel veranderende (kennis)samenleving wordt de aandacht voor aanpassingen van en ontwikkelingen in het onderwijs steeds belangrijker. Door toenemende individualisering, de opkomst van ICT en internationalisering wordt de maatschappij steeds complexer en dynamischer. Zo wordt bijvoorbeeld informatie door de informatietechnologie steeds makkelijker, sneller en overal beschikbaar en neemt kennis een steeds centralere positie in (Fullan, 2002; Onderwijsraad, 2003b). Hierdoor is er steeds meer behoefte aan conceptuele kennis en vaardigheden die flexibel en toepasbaar zijn in nieuwe situaties (Ros, 2009).

Als individu worden wij met deze toenemende complexiteit geconfronteerd en het onderwijs wordt gezien als de voornaamste plaats om de jonge mens daar op voor te bereiden, te beginnen in het basisonderwijs. Het 'schoolse weten en kennen' volstaat niet meer volgens de Onderwijsraad (2003b). De maatschappij vraagt nu van leerlingen dat ze kunnen beschikken over meer conceptuele kennis en vaardigheden om nieuwe kennis te kunnen verwerven (Ros, 2009), omdat daardoor hun flexibiliteit in de snel veranderende samenleving toeneemt. Door deze ontwikkelingen groeit het besef dat leraren zich, meer dan voorheen, moeten blijven ontwikkelen om het onderwijs kwalitatief te kunnen aanpassen aan de snel veranderende eisen van de huidige maatschappij. Van de leraar wordt tegenwoordig meer verwacht dan alleen het uitvoe-

ren van ‘de methode’. Hij zal voortdurend keuzes moeten kunnen maken om het onderwijs aan te passen aan de leerbehoeftes, de motivatie en het gedrag van leerlingen. De mate waarin en de manier waarop de leraar in staat is om de juiste keuzes te maken om het onderwijs aan te passen aan de veranderende eisen die de maatschappij stelt, hangt nauw samen met zijn professionaliteit. De (blijvende ontwikkeling van de) professionaliteit van de leraar is daarmee een relevant onderwerp.

1.2 De kwaliteit van leraren als belangrijk onderzoeksthema

In een uitgebreide studie naar factoren die van invloed zijn op leerprestaties van leerlingen, komt Hattie (2009) tot de conclusie dat de leraar de belangrijkste beïnvloedbare factor is bij de bepaling van leerprestaties. Zo voorspelt de wijze van lesgeven in belangrijke mate de leerprestaties van leerlingen; bijvoorbeeld door de wijze waarop de leraar instructie en feedback geeft aan leerlingen. Daarmee is de leraar een belangrijke factor die het leerproces van leerlingen kan beïnvloeden (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Scheerens, 2005; Webbink et al., 2009). In tegenstelling tot niet beïnvloedbare leerlingkenmerken die van invloed zijn op leerprestaties (zoals intelligentie en sociaaleconomische status), is de kwaliteit van leraren bijvoorbeeld te beïnvloeden door scholing. Onderzoek naar het leren van leraren laat zien dat voortdurende professionele ontwikkeling van leraren van belang is voor de kwaliteit van het onderwijs (Darling-Hammond, 2005; Fullan, 2007). Een verbetering van de kwaliteit van leraren kan leiden tot betere prestaties van leerlingen (Angrist & Lavy, 2001; Rivkin et al., 2005). Hiermee wordt de vraag *hoe* leraren hun professionaliteit kunnen versterken, een belangrijk onderzoeksthema.

14

In dit proefschrift staat de versterking van de professionaliteit van de leraar centraal. De versterking van de professionaliteit is niet alleen een zaak van de leraar zelf. Op verschillende niveaus wordt getracht de versterking van de professionaliteit te beïnvloeden. Op landelijk niveau vindt beïnvloeding van de professionaliteit van de leraar plaats via beleidsmaatregelen, op bestuurlijk niveau vanuit de verantwoordelijkheid van besturen voor de kwaliteit van het onderwijs, op het niveau van de school gericht op de professionalisering van de leraar en de ontwikkeling van een professionele houding.

1.3 Landelijk beleid

In het eerste decennium van deze eeuw is er veel discussie geweest over de professionaliteit van de leraar (zie onder andere het rapport ‘Leerkracht’ van de Commissie Leraren onder leiding van Rinnooy Kan, hierna genoemd Commissie Rinnooy Kan (2007) en het actieplan leraar 2020 van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap). Door de sterke publieke belangstelling en de hoge verwachtingen van leraren, is er de laatste jaren vanuit de overheid veel aandacht voor de versterking van de professionaliteit van de leraar. Dit blijkt ook uit het rapport ‘Tijd voor Onderwijs’ van de parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen (2008) onder leiding van Dijsselbloem, hierna te noemen Commissie Dijsselbloem (2008). Deze aandacht bestaat onder andere uit een pakket maatregelen waarin gepleit wordt voor een sterker beroep, een betere beloning van de leraar en voor een professionelere school (Commissie Dijsselbloem, 2008). Het versterken van het beroep van de leraar zou gerealiseerd kunnen worden als er een beroepsgroep gedefinieerd wordt die bijvoorbeeld standaarden hanteert, deskundigheidsondersteuning en registratie biedt en als de kwaliteit van de lerarenopleiding verbeterd wordt. Ook zou

door het formuleren van de kwaliteitsstandaarden gestimuleerd worden dat leraren zich (nog meer) als professional gaan gedragen en de eigen professionaliteit blijvend ontwikkelen. Een betere beloning in de vorm van hogere salarissen en het creëren van een sterker beroepsimago richten zich op een versterking van de positie van de leraar.

De overheid wil daarnaast ook de ontwikkeling van professionelere scholen stimuleren waarin leraren meer beslissingsbetrokkenheid ervaren en waarin horizontale verantwoording afgelegd wordt. Ook wil de overheid leraren stimuleren om meer gebruik te maken van wetenschappelijke kennis over leren en leerprocessen, zodat ze hun onderwijs meer ‘evidence based’ kunnen inrichten. Leraren zelf zouden meer onderzoek moeten uitvoeren om daarmee de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en de eigen professionaliteit verder te ontwikkelen (Berger, Boles, & Troen, 2005; Ponte, Ax, Beijaard, & Wubbels, 2004; Ros & Teune, 2009).

Een voorbeeld van een project waarmee de overheid initiatieven van besturen heeft ondersteund om de professionaliteit van leraren te versterken is het project ‘Academische Basisschool’. In dit project worden leraren gestimuleerd een meer professionele houding te ontwikkelen onder andere door middel van het ondernemen van onderzoeksmatige activiteiten en gezamenlijke leeractiviteiten in het kader van schoolontwikkeling.

1.4 Initiatieven van besturen

Op het bestuurlijke niveau vinden er ook ontwikkelingen plaats die gericht zijn op de versterking van de professionaliteit van de leraar. Er is een verschuiving zichtbaar van minder overheidsregels en toegenomen autonomie van besturen. Deze toegenomen autonomie geeft besturen tevens meer verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs en daarmee hun belang bij versterking van de professionaliteit. Besturen ondernemen verschillende initiatieven om de professionaliteit van de leraar te versterken (bijvoorbeeld deelname aan het project ‘Academische School’). Er is nog weinig bekendheid over de wijze waarop besturen invloed op de professionaliteit van de leraar zouden kunnen uitoefenen. Doordat besturen meer verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs, is er meer aandacht nodig voor de rol van de besturen op het gebied van ontwikkeling van personeel.

15

1.5 Versterking van de professionaliteit van leraren binnen scholen

Van leraren wordt verwacht dat zij zich blijvend ontwikkelen en dat zij voortdurend gericht zijn op de verbetering van hun onderwijs. We zien daarbij een verschuiving in de opvattingen over de wijze waarop leraren zich optimaal kunnen ontwikkelen en de wijze van professionalisering (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Alleen het behalen van een diploma is al lang niet meer voldoende om bekwaam te zijn en te blijven. Steeds vaker is er aandacht voor meer structurele vormen van ontwikkeling van leraren. Daarbij worden steeds minder externe cursussen gevolgd en wordt er steeds vaker toegepaste kennis ontwikkeld op de werkvloer, samen met collega’s. De rol van interactie tussen leraren wordt daarmee steeds belangrijker: samenwerken, ideeën uitwisselen, elkaar feedback geven, probleem oplossen, zelf kennis ontwikkelen en onderzoeken worden belangrijker in de uitoefening van het beroep. Dit vraagt om andere kennis, andere vaardigheden en een andere houding van leraren. Een houding die getuigt van voortdurend in ontwikkeling willen blijven, willen verbeteren en kritisch willen zijn naar het eigen handelen. De wijze waarop leraren hun eigen professionaliteit versterken, voortdurend werken om zichzelf te verbeteren en daarmee de onderwijskwaliteit verbeteren, is daarbij van wezenlijk belang.

Ondanks het feit dat er veel onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van het gedrag van leraren (zie bijvoorbeeld Hattie, 2009) en naar professionaliseringsactiviteiten van leraren (zie bijvoorbeeld Kwakman, 2003b en Meirink, 2007) weten we nog weinig over hoe de professionaliteit van leraren op verschillende niveaus gestimuleerd en versterkt kan worden. Onder versterking van de professionaliteit verstaan we dan: de ontwikkeling van een professionele houding en professioneel gedrag gericht op het voortdurend verbeteren van de eigen onderwijskwaliteit, samen met collega's en met gebruik van elders ontwikkelde kennis.

1.6 Probleemstelling

De probleemstelling in dit proefschrift betreft de noodzakelijke versterking van de kwaliteit van de leraar in het basisonderwijs. De kwaliteit van leraren in het basisonderwijs schiet mogelijk tekort. Er is behoefte aan upgrading van het beroep en kennisintensivering aansluitend bij moderne opvattingen over wat professionaliteit van de leraar zou moeten inhouden.

Deze probleemstelling kan worden uitgewerkt in drie hoofdvragen op drie niveaus:

1. Op welke wijze wordt door de landelijke overheid de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?
2. Op welke wijze wordt door besturen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?
3. Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?

Het onderzoek is opgezet in drie deelstudies. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de opzet daarvan.

1.7 Opzet van de deelstudies

In deelstudie 1 staat het landelijke niveau centraal en worden op basis van literatuur en beleidsstukken verschillende ontwikkelingen geschetst die gericht zijn op het versterken van de professionaliteit van de leraar. Hiermee willen we meer inzicht krijgen in de context die geleid heeft tot veranderde opvattingen over het beroep van de leraar en het versterken van de professionaliteit van leraren in het basisonderwijs. We gaan in op het begrip professionaliteit en beschrijven ontwikkelingen waarvan verondersteld kan worden dat ze van invloed zijn op veranderde opvattingen over en op interventies gericht op de versterking van de professionaliteit van de leraar.

In deelstudie 2 kijken we naar de wijze waarop op bestuursniveau wordt getracht de professionaliteit van de leraar te versterken. We nemen hiervoor het project 'Academische Basisschool' als casus, omdat dit project zich bij uitstek richt op het versterken van de professionaliteit van de leraar. Er wordt onderzocht welke strategieën en interventies door twee besturen ingezet worden, waarna gekeken wordt of deze geleid hebben tot versterking van de professionaliteit van leraren binnen de scholen van deze besturen. Hiervoor zijn onder andere de methoden participatieve observatie, documentenanalyse en interviews ingezet.

De derde deelstudie richt zich op het niveau van de school en de individuele leraar. Hierin wordt beschreven hoe leraren zelf werken aan de versterking van hun professionaliteit en in hoeverre condities op schoolniveau daarin ondersteunend, dan wel belemmerend werken. Hiertoe hebben we vier (academische) basisscholen geselecteerd waar de ontwikkeling van de professionaliteit van leraren een belangrijk speerpunt is. In deze deelstudie bevragen we leraren

naar hun professionele houding en gedrag en onderzoeken we door middel van observaties en interviews of zij een stimulerende professionele werkomgeving ervaren.

1.8 Theoretisch belang

Dit proefschrift draagt bij aan kennis over de wijze waarop de professionaliteit gestimuleerd en versterkt wordt bij leraren in het basisonderwijs. Het sluit aan bij huidige inzichten over professionele ontwikkeling van leraren en bij literatuur over professionele leeromgevingen. Met dit onderzoek beogen we meer zicht te krijgen op de uiting van professionaliteit in de houding en in het handelen van de leraar in de dagelijkse beroepsuitoefening en hoe dit bevorderd kan worden. Ook wordt het begrip professionaliteit en professionele houding geëxpliciteerd en geoperationaliseerd in de setting van het primair onderwijs. Er is daarbij gebruik gemaakt van een grote variatie aan bronnen, waaronder (participerende) observatie, literatuur- en bronnenonderzoek en interviews.

Dit onderzoek draagt bij aan theorieontwikkeling over professionaliteit in houding en gedrag van leraren en aan theorie over belangrijke contextfactoren van de ontwikkelomgeving van de leraar (de context van de school, van het bestuur en van landelijke ontwikkelingen).

1.9 Praktisch belang

Het proefschrift biedt handvatten voor leraren, schoolleiders, schoolbestuurders, lerarenopleiders, onderwijswetenschappers en de overheid voor het bevorderen van een (meer) professionele houding en het versterken van de professionaliteit van de leraar. Naast de eigen verantwoordelijkheid van leraren en schoolleiders dragen de besturen eindverantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Voor hen is het bevorderen van de professionaliteit van de leraar dus van groot belang. Dit proefschrift beoogt ervaringen en condities te beschrijven, waarmee besturen de professionaliteit van leraren binnen hun scholen kunnen versterken.

Ook voor schoolleiders is het van groot belang te kunnen beschikken over leraren die zich blijvend ontwikkelen in hun professionele kwaliteit en daarmee bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Met dit proefschrift wordt getracht zicht te geven op de gewenste houding van leraren, het bijbehorende gewenste gedrag en de condities in de school die deze houding en dit gedrag beïnvloeden. Een helder perspectief over de mogelijkheden die deze actoren hebben, inzicht in de complexiteit van de uitvoering, en de haalbaarheid zou de overheid kunnen helpen bij het bepalen van beleid en randvoorwaarden voor de versterking van de professionaliteit van de leraar.

1.10 Leeswijzer

Het proefschrift bestaat uit drie verschillende delen waarin telkens vanuit een andere invalshoek naar de versterking van de professionaliteit van de leraar gekeken wordt. In figuur 1.1 wordt de opbouw van het proefschrift schematisch weergegeven. Eerst wordt in hoofdstuk 2 weergegeven wat er bedoeld wordt met de professionaliteit van de leraar. Vervolgens zoomen de drie delen achtereenvolgens in op het landelijke niveau, het bestuursniveau en het schoolniveau. Deel 1 bevat een beschrijving van de ontwikkelingen op landelijk niveau vanuit actuele beleidsstukken en literatuur (hoofdstuk 3). Deel 2 beschrijft op bestuurlijk niveau het innovatieproces van de 'Academische Basisschool' met de focus op het verloop van het proces, de opbrengsten en de

factoren die van invloed zijn op het proces. Dit deel is opgebouwd uit een inleiding (hoofdstuk 4), een theoretisch hoofdstuk (hoofdstuk 5), een methodologiehoofdstuk (hoofdstuk 6), een resultatenhoofdstuk (hoofdstuk 7) en een concluderend stuk in hoofdstuk 8. Deel 3 ten slotte beschrijft op school- en lerarenniveau de versterking van de professionaliteit, waarin aandacht is voor professionele houding en gedrag en condities die versterking kunnen bevorderen. Dit deel is evenals deel 2 opgebouwd uit een inleiding (hoofdstuk 9), een literatuurhoofdstuk (hoofdstuk 10), een methodologiehoofdstuk (hoofdstuk 11), de resultaten (hoofdstuk 12) en conclusies (hoofdstuk 13). Het proefschrift besluit met een slotbeschouwing over alle delen in hoofdstuk 14.

Inleiding	Hoofdstuk 1 Inleiding Hoofdstuk 2 Literatuur: Professionaliteit	
Deel 1 Landelijk niveau	Hoofdstuk 3 Literatuur: Beleidsontwikkelingen	Op welke wijze wordt door de landelijke overheid versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?
Deel 2 Bestuurlijk niveau	Hoofdstuk 4 Inleiding Hoofdstuk 5 Literatuur: Innovatieprocessen Hoofdstuk 6 Onderzoeksopzet Hoofdstuk 7 Resultaten Hoofdstuk 8 Conclusies	Op welke wijze wordt door besturen versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?
Deel 3 Schoolniveau	Hoofdstuk 9 Inleiding Hoofdstuk 10 Literatuur: Houding, gedrag, condities Hoofdstuk 11 Onderzoeksopzet Hoofdstuk 12 Resultaten Hoofdstuk 13 Conclusies	Op welke wijze wordt binnen scholen versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?
Slot	Hoofdstuk 14 Slotbeschouwing	

Figuur 1.1 Schematische weergave van de hoofdvraag per deel van het proefschrift

2 Professionaliteit van de leraar

Inleiding

Aangezien dit proefschrift gaat over de versterking van de professionaliteit van de leraar, zullen we in dit hoofdstuk eerst het begrip professionaliteit verder verkennen. We gaan daarvoor eerst in op de vraag wat er precies onder een professional verstaan wordt (2.1) en wat een leraar als professional kenmerkt (paragraaf 2.2), om vervolgens in te gaan op de opvattingen over de professionaliteit van de leraar (2.3). In paragraaf 2.4 gaan we dieper in op de betekenis van hbo-professionaliteit. Daarbij bespreken we zowel houdingaspecten als gedragsaspecten van leraren en beschrijven we welk type gedrag zichtbaar is bij een professionele houding.

2.1 Wat kenmerkt een professional?

De term professional is nogal vervuild geraakt doordat deze te pas en te onpas wordt gebruikt. Hoewel eenduidige definities over de term professional in de literatuur ontbreken zijn er wel overlappende kenmerken beschreven. Het begrip professional is afgeleid van het begrip professie. Een ander aanverwant begrip is professionaliteit. Hoyle maakte in 1975 het onderscheid tussen 'professionalism' en 'professionalism', waarbij het eerste begrip meer gericht is op de status gerelateerde component en het tweede begrip meer gericht op de kennis, vaardigheden en procedures van het werk van een professional (Hoyle, 1975). Deze componenten zijn terug te vinden in de beschreven kenmerken van een professional.

Het meest kenmerkende voor een professional is dat hij aan een bepaald specialisme, een professie, gebonden is waarbij het specialisme per definitie smal is (Zuurmond & De Jong, 2010). Ook heeft de professional direct te maken met de klanten van de organisatie en beschikt hij over een zekere discretionaire ruimte (zijn werkzaamheden kunnen niet volledig gestandaardiseerd worden). Mintzberg (1983) beschrijft een professional als diegene die in een professionele bureaucratie werkzaam is als uitvoerder, waarbij kenmerkend is dat werkzaamheden worden gestandaardiseerd door middel van kennis die vaak buiten de organisatie ontwikkeld is (in Zuurmond & De Jong, 2010). De rol van het management en van procedures is in een professionele bureaucratie beperkter dan in andere organisatievormen en sluit volgens Mintzberg het beste aan op een omgeving die complex van karakter en statisch is. Dit sluit voor een groot deel aan op hoe een school georganiseerd is. Leraren zijn autonome beslissers in hun handelen en zij hebben direct te maken met leerlingen. Zij kunnen echter niet helemaal onafhankelijk van hun collegaleraren werken. Zuurmond en De Jong (2010) komen tot vier kenmerken van een professional, die aansluiten bij Mintzberg's opvatting.

1. Een professional beheerst zijn professie waarvoor specifieke, hoogwaardige kennis en training nodig is. Het betreft een vak met een zekere dynamiek dat niet iedereen beheerst.
2. Een professional ontleent zijn morele kader voor een belangrijk deel aan zijn professie en vanuit het perspectief van de professionele normen die zijn bijgebracht tijdens de opleiding. Zijn loyaliteit ligt niet zozeer bij de organisatie, maar voor een belangrijk deel bij de klant.

3. Zelfstandig contact met klanten van buiten de organisatie vormt de hoofdmoot van zijn werk.
4. Een professional beschikt over significante discretionaire ruimte wat inhoudt dat zijn handelen niet enkel bepaald wordt door gestandaardiseerde procedures. De complexiteit van zijn kennis en de complexiteit van de klantsituatie maken volledige protocollering en centrale sturing onmogelijk, noch vanuit zijn organisatie, noch vanuit zijn professie.

De meeste definities in de literatuur beperken zich in de beschrijving van een professional tot kenmerken als: professionele autonomie op basis van actuele kennis, waarmee de professional over zijn handelen verantwoording aflegt aan cliënten en aan de beroepsgroep (Vermeulen, Klaijisen & Martens, 2011). Door Weggeman (2007) wordt ook het dynamische karakter van kennisontwikkeling benoemd met als doel de organisatie en het beroep blijvend te innoveren (in Vermeulen et al., 2011). Vermeulen en collega's komen tot een opsomming waarin deze aspecten gericht op kennisontwikkeling en beroepsinnovatie worden benoemd. Volgens hen kenmerkt een professional zich doordat hij:

- kennis deelt zowel binnen als buiten de organisatie en met de beroepsgroep;
- kennis ontwikkelt samen met anderen in en buiten de organisatie en met de beroepsgroep;
- verantwoordelijkheid neemt en aflegt, zodanig dat autonoom handelen in balans is met samenwerken aan het verwezenlijken van collectieve ambities;
- intrinsiek gemotiveerd is, plezier heeft in het werk en in het voortdurend verbeteren en vernieuwen van de werkprocessen met het oog op efficiënter en effectiever functioneren.

20

In de volgende paragraaf stellen we ons de vraag in welke mate deze kenmerken van professionals van toepassing zijn op de leraar.

2.2 De leraar als professional

Eén van de belangrijkste redenen om het beroep van leraar te beschouwen als een professie, en daarmee de leraar als een professional, is het feit dat van leraren verwacht mag worden dat ze het publieke goed kunnen dienen en dat het beroep een grote maatschappelijke waarde heeft (Van Veen, 2008). Ook beantwoordt de leraar aan het kenmerk van de professional dat hij direct contact heeft met zijn klanten, zijnde leerlingen.

Van Veen (2008) gaat in op de onderliggende aspecten die van belang zijn voor het beroep van de leraar, waarmee hij kenmerken noemt voor professionaliteit. Hij benoemt: de mate van autonomie, de maatschappelijke relevantie van het beroep en de expertise die het beroep van de leraar. Met de mate van autonomie doelt Van Veen op het aspect van voortdurend beslissingen moeten nemen in een steeds veranderende, onvoorspelbare context. Het gevoel van autonoom kunnen handelen en invloed kunnen uitoefenen op beslissingen, blijkt van groot belang voor de leraar. De door Van Veen genoemde maatschappelijke relevantie van het beroep, is evident vanwege de cruciale functie van onderwijs voor het welzijn van individuen en van de samenleving als geheel. Ook heeft de leraar invloed op het leerproces van leerlingen.

Met de expertise van de leraar worden niet alleen kennis en vaardigheden bedoeld maar ook zijn (professionele) houding en gedrag. De kennisbasis van de leraar is erg breed en betreft niet alleen vakken, maar ook kennis over de inrichting van het curriculum, hoe lesstof moet worden aangeboden, kennis over hoe de lerenden zich ontwikkelen, hoe er getoetst moet worden en hoe een groep leerlingen gemanaged dient te worden (Van Veen, 2008). Naast de uitgebreide kennisbasis van de leraar wordt verondersteld dat leraren investeren in professionele ontwikke-

ling en blijven leren om de dagelijkse praktijk te kunnen verbeteren. Dit vraagt een professionele houding met meer systematisch en reflectief leren.

Vermeulen, Klaijns en Martens (2011) geven aan dat het eerste kenmerk volgens hun definitie, 'delen van kennis' en 'het zich blijvend ontwikkelen' niet op alle leraren van toepassing is. Lang niet alle leraren nemen namelijk deel aan scholingsactiviteiten. Ook het tweede kenmerk van een professional 'het samen kennis ontwikkelen in de organisatie en daarbuiten' geldt niet voor alle leraren. Niet alle leraren hebben de behoefte zich verder te ontwikkelen of hebben plezier aan een leven lang leren. Volgens een enquête van het SBL (2006) geven leraren zelf aan dat deze niet op ontwikkeling gerichte houding voor 'een grote groep' van toepassing is.

Volgens Vermeulen en collega's zou de leraar als professional niet alleen kennis die beschikbaar is binnen de beroepsgroep moeten gebruiken, maar ook zijn eigen bijdrage moeten leveren aan de ontwikkeling van de kennisbasis van het beroep. *'Dat betekent dat hij zijn kennis en ervaring uitwisselt en deelt met collega's, zowel informeel (bij de koffie) als formeel door een bijdrage te leveren aan bijeenkomsten. Het kan door bij te dragen aan publicaties of andere media waarmee kennis met anderen kan worden gedeeld, uitgewisseld en (opnieuw) geconstrueerd. Leraren zijn ongetwijfeld in staat kennis te construeren die van waarde is voor andere leraren. Dat construeren van kennis door onderzoek en ontwikkeling is niet meer aan de hogescholen en universiteiten voorbehouden, maar is een onmisbaar onderdeel van de dagelijkse beroepsuitoefening'* (Vermeulen et al., 2011, p. 14.). Volgens Vermeulen et al. (2011) is dit kenmerk nog nauwelijks op de leraar als professional van toepassing, maar zal dit in de toekomst steeds meer ontwikkeld worden (denk aan leraren die een masteropleiding volgen).

21

Een derde kenmerk van een professional is volgens hen het afleggen van verantwoordelijkheid, opdat autonoom handelen en samenwerken in evenwicht zijn. De professionele leraar is niet alleen gericht op zijn eigen onderwijs, maar wil binnen de schoolorganisatie bijdragen aan het vormgeven van de gemeenschappelijke ambitie en organisatiedoelen. Dit kenmerk is wel zichtbaar in de praktijk volgens Vermeulen et al. (2011).

Een vierde belangrijk kenmerk van een professional is het hebben van een voortdurende intrinsieke motivatie om alle aspecten van zijn professie te verbeteren en te vernieuwen. Deze intrinsieke motivatie is een voorwaarde voor professionalisering. Een professionele cultuur in school is daarbij een krachtig middel om intrinsieke motivatie van leraren te stimuleren.

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat leraren wel een aantal kenmerken hebben die passen bij de beschrijving van een professional, maar dat niet aan alle kenmerken voldoende wordt voldaan. In dat verband wordt ook vaker gesproken over de leraar als semi-professional (Coonen, 2008). Bovendien gelden de kenmerken niet voor alle leraren. Er is nog veel winst te behalen op het gebied van kennisontwikkeling en de onderzoekende rol van de leraar (Vermeulen, Klaijns, & Martens, 2011). Deze functie kan namelijk een bijdrage leveren aan het verder ontwikkelen van de kennisbasis van leraren en aan de schoolontwikkeling. Versterking van de professionaliteit van de leraar is daarom noodzakelijk en belangrijk om de kwaliteit van het basisonderwijs te verhogen.

2.3 Opvattingen over de professionaliteit van de leraar

Volgens de Onderwijsraad (2007) komt de professionaliteit van de leraar steeds meer in het geding. Dit wordt veroorzaakt door toenemende regelgeving en de afname van vertrouwen

vanuit de maatschappelijke context waardoor de leraar steeds minder autonoom kan handelen. Er moet steeds meer verantwoording afgelegd worden. Zo hebben scholen bijvoorbeeld digitale leerlingendossiers, waarin voor elke leerling elke stap verantwoord moet worden. Dit leidt tot een toename van administratieve lasten die weer afleiden van de kern van de professie. Naast de afname van de autonomie lijkt ook de waardering voor de leraar als professional en de passie voor het beroep van leraar te verdwijnen (Van den Brink, Jansen, & Pessers, 2005).

In de jaren vijftig had het leraarschap nog aanzien en werd het beroep als 'ambacht' gezien dat men na het behalen van een diploma naar eigen inzicht verder kon invullen (Broos & Korte, 2008). De ommekeer is wellicht veroorzaakt doordat het leerlingaantal in de jaren zeventig enorm groeide waardoor de behoefte ontstond aan standaardisering van het onderwijs (methodes). Het ontbrak de leraren aan tijd om zelf (gedifferentieerde) lesmethodes te ontwikkelen. Om scholen heen werd een verzorgingsstructuur ingericht (Broos & Korte, 2008) wat leidde tot de opkomst van SLO (curriculumontwikkeling), het Cito (toetsontwikkeling) en pedagogische centra. Deze organisaties moesten scholen ook ondersteunen bij de versterking van de kwaliteit van de leraar. De keerzijde van deze ontwikkelingen is dat de invloed van de leraar op onderwijsontwikkelingen en innovaties steeds minder werd waardoor zijn professionaliteit mogelijk is afgenomen. In 1986 ontkoppelde de wet op de onderwijsverzorging ook uitvoering, opleiding, ontwikkeling en onderzoek.

22

Vanaf de jaren tachtig ontwikkelen scholen zich tot professionele bureaucratieën waarbij de schoolleiding vooral coördineert en zich bezighoudt met administratieve uitvoering (Vermeulen & Vermeulen, 2006). Het leerlingaantal groeit dan niet meer explosief en er komt steeds meer aandacht voor individuele leerlingbegeleiding. Dit past bij de individualisering van de samenleving (eigen behoeften staan centraal) en vraagt van de leraar meer complexe pedagogische en didactische vaardigheden om in te kunnen spelen op de verschillen tussen leerlingen. De Commissie Toekomst Leraarschap (1993), onder leiding van Van Es (hierna te noemen Commissie Van Es), introduceerde met het rapport 'Een beroep met perspectief. Toekomst van het leraarschap', het perspectief van de professionele school waarin het beroep van leraar centraal zou moeten staan en waarbij de regelingen van de bevoegdheid van leraren meer flexibel en dynamisch zouden moeten zijn. Ook komt er meer aandacht voor inhoudelijke aspecten van het beroep, het vakmanschap van de leraar. De overheid, zo adviseert de commissie, zou haar verantwoordelijkheid moeten nemen en komt dan ook met een stelsel van beroepsprofielen en bekwaamheidseisen waarin de beroepsgroep van leraren zelf een wezenlijke stem heeft. Broos en Korte (2008) geven aan dat leraren deze vernieuwingsdrang van de overheid als een aanval op eigen professie ervaren.

De organisatie en de wijze waarop werk wordt vormgegeven kan gedrag van leraren beïnvloeden. Een hiërarchische omgeving zou tot minder verantwoordelijkheidsgevoel kunnen leiden (Bartlett, 2004). Het tegenovergestelde zou ook gelden: professionals ruimte geven zou leiden tot verantwoordelijkheid voor (eigen) ontwikkeling. Volgens Ballet en Kelchtermans (2008) kan een oproep om meer verantwoordelijkheden op te nemen op schoolniveau tot stimulans voor professionele ontwikkeling leiden, maar ook tot een conflict met de eigen taakopvatting en het zelfwaardergevoel. Zij geven aan dat *'door de 'uitgebreide rol' het werk met de leerlingen in de klas in het gedrag komt, een aspect dat voor deze leerkracht centraal staat en waar hij/zij het gevoel van zelfwaarde uithaalt'* (Ballet & Kelchtermans, 2008 p.41).

De werkomgeving kan dus voor passiviteit en daarmee voor deprofessionalisering zorgen. Daarom pleit de Onderwijsraad (2007) voor meer zeggenschap voor de professional over het

onderwijsproces waardoor de leraar als professional weer zelf vorm en inhoud kan geven aan het onderwijsproces.

Het Sociaal Cultureel Planbureau (2001) geeft met behulp van het '4x R model' aan dat de rol van de overheid gericht zou moeten zijn op ruimte, richting, resultaat en rekenschap. In relatie tot professionaliteit geven Zuurmond en De Jong (2010) aan dat door (1) richting te geven wordt voorkomen dat professionals alleen eigen afwegingen maken, door (2) ruimte te bieden de bureaucratie niet meer leidend is, door (3) resultaat af te spreken vrijblijvende inzet wordt voorkomen en door (4) rekenschap af te leggen de gepleegde inzet wordt verantwoord (SCP, 2001). Dit 4xR-model gaat uit van vertrouwen in de professionaliteit van de professional binnen bepaalde gestelde kaders. In het onderwijs is het afspreken van resultaat en rekenschap hierover afleggen echter (nog) geen gemeengoed.

2.4 Professioneel handelen van de leraar

Om meer zicht te krijgen op de professionaliteit van de leraar, gaan we in deze paragraaf dieper in op wat we verstaan onder het professioneel handelen van leraren. Een professional in een complexe omgeving als het onderwijs kan niet alleen afgaan op routines, hij zal voortdurend zelf kritisch moeten blijven ten aanzien van zijn professionele gedrag.

Kwakman (1999) beschrijft in termen van gedrag wat zij verstaat onder standaarden voor professioneel handelen. Volgens haar wordt een professionele leraar geacht activiteiten te verrichten, die onder te verdelen zijn in vier categorieën:

- zich op de hoogte houden van nieuwe ontwikkelingen en inzichten (zelfstudie, gerichte scholing en het bezoeken van scholen die vernieuwingen geïmplementeerd hebben);
- nieuwe ontwikkelingen en inzichten toepassen en uitproberen in de lespraktijk;
- reflecteren op het eigen functioneren;
- samenwerken in het kader van beleid en praktijk.

Deze gerichte (professionaliserings)activiteiten maken dat een leraar professioneel handelt en professioneel handelen maakt adequaat reageren in onverwachte situaties mogelijk (Stijnen, 2003). Professionaliteit kenmerkt zich door het handelen voortdurend te onderzoeken met het oog op verbetering (Verbiest & Timmerman, 2008).

Van Strien (1986) expliciteert de stappen die een professional maakt tijdens het handelen en denken. Hij maakt daarbij gebruik van de regulatieve cyclus gericht op verbetering van de praktijk. Deze cyclus bestaat uit de stappen: probleemstelling-diagnose-plan-ingreep-evaluatie. In een regulatieve cyclus start de professional na een probleemdefiniëring met een voorlopige diagnose van de Ausgangssituatie. Een volgende stap is het bedenken van voorstellen voor een oplossing en het voorspellen van eventuele maatregelen en het evalueren van de wenselijkheid ervan. Voor de daadwerkelijke actie wordt de geplande actie opnieuw beschouwd en na uitvoering geëvalueerd. Cruciaal hierbij is dat de professional zich niet alleen toetst en spiegelt aan zijn eigen ervaringen. Het regulatieve proces is namelijk erg individualiserend en normativiteit speelt daarin een richtinggevende rol. Elke leraar heeft namelijk eigen opvattingen over goed onderwijs, die leidend zijn bij de keuzes die de leraar maakt bij het doorlopen van de cyclus.

De professional onderscheidt zich volgens Van Strien van een wetenschapper doordat de wetenschapper op academisch niveau denkt en handelt vanuit de empirische cyclus (De Groot, 1961). Deze cyclus bestaat uit de fasen: observatie-inductie-deductie-toetsing-evaluatie. Hierbij is het proces gericht op generaliseren, bewijzen en daartoe zo objectief mogelijk te zijn.

Een belangrijk verschil tussen de regulatieve cyclus en empirische cyclus is dat een wetenschapper gericht is op kennisvermeerdering en een professional op het verbeteren van handelen in de praktijk. Een tweede verschil is dat de professional zich richt op praktijkwetenschap waarbij hij individualiserend, normatief en holistisch kijkt. De wetenschapper of onderzoeker die gericht is op theoriegerichte wetenschap, wil daarentegen zoveel mogelijk generaliserend en objectief zijn (Van Strien, 1986).

Deze wijze van denken past bij professionals in bredere zin dan alleen de onderwijssector. Bongers (2011) laat in haar oratie de bruikbaarheid van deze cycli zien voor bijvoorbeeld het werk in de geestelijke gezondheidszorg.

2.5 Professionaliteit van de leraar

Om beter inzicht te krijgen in mogelijkheden voor de versterking van de professionaliteit van leraren, is het door Hoyle (1975) gemaakte onderscheid waarbij niet alleen het gedrag van leraren, maar ook de houding van leraren wordt meegenomen, van belang. Hoyle onderscheidt 'restricted' en 'extended professionalism'. 'Restricted' professionalism verwijst naar een minder theoretische, meer pragmatische (gebaseerd op ervaring) manier van werken waarbij sprake is van autonome handelen en betrokkenheid op de effectiviteit van de eigen klas. Een leraar met (bepaalde) professionaliteit is vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd en daarmee sterk gericht op de alledaagse beroepsuitoefening in de klas (Giesbers & Bergen, 1991; Van Gennip & Slegers, 1994). Deze leraar kenmerkt zich verder door zich niet met anderen te vergelijken als het gaat om verbetering van de eigen onderwijspraktijk en die ook niet in een breder perspectief te kunnen plaatsen (Nias, 1989).

De 'extended' professional is daarnaast ook vakoverstijgend georiënteerd en is als lid van de schoolorganisatie bijvoorbeeld betrokken in professionele activiteiten buiten de klas. 'Extended professionalism' verwijst naar betrokkenheid op niet-onderwijzende taken, een behoefte aan theorie om meer onderbouwde keuzes te kunnen maken (Giesbers & Bergen, 1991; Van Gennip & Slegers, 1994). De 'extended' professional neemt de eigen professionele ontwikkeling serieus en wil zichzelf voortdurend verbeteren (Hoyle, 1975). Dit doet hij door met anderen samen te werken, het (eigen) onderwijs systematisch te evalueren en zichzelf met anderen te vergelijken.

In dit kader is het belangrijk op te merken dat beide typen niet opgevat kunnen worden als uitsluitende typen omdat 'extended professionalism' tevens 'restricted professionalism' inhoudt (Jongmans, Biemans, Slegers, & De Jong, 1998; Kwakman, 1999). Andere, eveneens beschrijvende typering van professionaliteit, leggen evenals 'extended professionalism', ook nadruk op kernactiviteiten als samenwerken, reflecteren, theoretiseren, permanente professionele ontwikkeling en onderzoek (Deckers, Klaassen, & Peters, 1996).

Nias (1989 p.167) voegt aan het onderscheid van Hoyle een derde vorm van professionaliteit toe die zij benoemt als 'bounded professionalism'. 'Bounded professionalism' verwijst naar het beschouwen van gebeurtenissen in de klas in relatie tot schoolbeleid en doelen. Professionele samenwerking bijvoorbeeld in subteams wordt als waardevol gezien en het eigen handelen wordt vergeleken met dat van collega's. Leraren binnen deze groep hebben het perspectief van de hele school voor ogen en zijn gericht op en geïnteresseerd in samenwerking en collegialiteit. Ze zijn echter minder gericht op onderwijsverbetering door middel van het kennismaken van theorie en onderzoek en het zelf uitvoeren van onderzoek. Ook zijn ze vooral intern (school) georiënteerd in hun benadering van andere onderwijszaken. Clement et al. (1993) geven aan dat leraren die getypeerd kunnen worden als 'bounded' professionals, leraren zijn *die wel een*

globaal perspectief op de school verwerven en geïnteresseerd zijn in collegialiteit en samenwerking, maar tegelijkertijd a-theoretisch en beperkt tot de eigen school blijven in hun benadering van andere onderwijskundige thema's. De 'bounded' professional kan dus als het ware tussen de 'restricted' en 'extended' professional in geplaatst worden. In de onderwijspraktijk komen deze kenmerken van de 'restricted', 'bounded' en 'extended' professional bij leraren in meer of mindere mate tot uitdrukking. Er wordt door Evans dan ook over een 'extended-restricted' continuüm gesproken (Evans, 2008).

In dit proefschrift nemen we als uitgangspunt dat het wenselijk is dat leraren zich ontwikkelen tot 'extended' professionals omdat onderwijs in toenemende mate te complex is om gestandaardiseerd uit te kunnen voeren (Kwakman, 2003a; Ros, Timmermans, Van der Hoeven, & Vermeulen, 2009). De samenleving eist ook meer verantwoording van de leraar. Dit pleit ervoor dat leraren zich in toenemende mate zelf verantwoordelijk voelen voor hun eigen ontwikkeling en die van collega's en ruimte krijgen voor de invulling daarvan.

2.6 Professionele houding van de leraar

Idealiter ontwikkelen leraren zich tot 'extended' professionals omdat een 'extended' professional de eigen professionele ontwikkeling serieus neemt en zichzelf voortdurend wil verbeteren (Bakx, Van den Broek, et al., 2009; Hoyle, 1975). Reflectie speelt hierin een belangrijke rol net als reflecteren op het eigen handelen zoals Kwakman (1999) dat omschrijft.

Schön introduceerde in 1987 reeds het belang van 'reflective practice', waarmee hij een kritisch proces om vaardigheden te kunnen verfijnen in een speciaal vakgebied bedoelt. Reflective practice houdt volgens Schön in: *'het doordacht overwegen van de eigen ervaringen in het toepassen van kennis in de praktijk, terwijl men gecoacht wordt door experts in de discipline'* (Schön, 1996). Leraren die reflective practice toepassen, krijgen hierdoor een dieper begrip van de eigen stijl en kunnen effectiever handelen in hun eigen onderwijspraktijk. Volgens Schön (1987) dient een beroepsuitoefenaar een competentieniveau te bereiken waarbij hij in staat is om tijdens het moment van handelen zelf te reflecteren, dat wil zeggen stil te staan bij het eigen handelen, en de handelingen bij te stellen (reflection-in-action). Reflectie wordt dus door meerdere wetenschappers gezien als één van de belangrijkste competenties in de professionaliteit van leraren en is nauw verbonden met kritisch denken over het eigen handelen in de praktijk (Farrell, 1998). Reflecteren is een voorwaarde om te kunnen nadenken over het eigen functioneren om zodoende voortdurend in ontwikkeling te blijven.

Om meer zicht te krijgen op de professionele houding van leraren met 'extended professionalism', maken we een uitstapje naar literatuur over de professionele houding van wetenschappers, omdat daar meer onderzoek naar is gedaan, waarna we vervolgens de vertaalslag proberen te maken naar de professionele houding van leraren.

In wetenschappelijke kringen is veel aandacht voor het begrip 'professionele houding van academici'. Onderzoek en opvattingen over wat een professionele onderzoekende houding voor wetenschappers zou moeten inhouden, bieden wellicht aanknopingspunten voor de vraag wat we onder een professionele houding van leraren kunnen verstaan. Bij een korte verkenning van (universitaire) websites komen aspecten voor een academische houding naar voren, zoals: intellectuele zelfstandigheid, nieuwsgierige en kritisch-reflectieve houding, goed ontwikkeld wetenschappelijk en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef, kritisch oordeelsvermogen,

flexibiliteit in kennisverwerving en betrokkenheid en het vermogen om kennis, inzichten, waarden en normen vanuit wetenschap en cultuur met elkaar in verband te brengen. In beleidsdocumenten van bijvoorbeeld de Universiteit van Tilburg wordt er in de definiëring bijvoorbeeld expliciet aan toegevoegd dat het gaat om een 'vermogen tot reflecteren op de eigen professionele ontwikkeling'.

De in onderzoek door Van der Rijst (2009) gevonden kenmerken van een wetenschappelijk onderzoekende houding in het hoger onderwijs zijn mogelijk ook van toepassing op de leraar. Van der Rijst (2009) maakt geen duidelijk onderscheid tussen een academische houding en een onderzoekende houding, en toont aan dat er een behoorlijke variatie bestaat in de manier waarop respondenten hun wetenschappelijk onderzoekende houding conceptualiseren. In het onderzoek wordt aan respondenten gevraagd te beschrijven wat zij onder een onderzoekende houding verstaan. Van der Rijst (2009, p.41) komt zo tot zes kenmerken: willen weten, willen begrijpen, willen innoveren, willen bekritisseren, willen delen en willen bereiken, die met voorbeelden uit interviews geïllustreerd worden:

- *willen weten*: diepe interesse in een onderwerp en initiële nieuwsgierigheid;
- *willen bekritisseren*: kritisch zijn, kritisch beoordelen van bestaande literatuur en werk van collega's, maar ook kritisch beoordelen van eigen werk en eigen resultaten;
- *willen delen*: communiceren met andere onderzoekers (bijvoorbeeld via presentaties op conferenties, of voor directe collega's), het organiseren van samenwerkingsverbanden met andere onderzoekers of onderzoeksgroepen;
- *willen begrijpen*: verkrijgen van diep inzicht, willen uitpluizen, niet tevreden zijn met oppervlakkige uitleg, verder kijken dan eerste nieuwsgierigheid;
- *willen bereiken*: hebben van discipline, hard werken, doorzetten en doelgericht werken;
- *willen innoveren*: originaliteit, creativiteit, initiatiefrijk zijn.

26

De eerste drie aspecten (willen weten, willen bekritisseren, willen delen) worden overigens ook door Van der Valk en Van Soest (2004) genoemd in de beschrijving van een onderzoekende houding van leerlingen in een studie naar de onderzoeksleerlijn in het voortgezet onderwijs.

Van der Rijst (2009) beschrijft deze kenmerken vanuit intenties die wetenschappers volgens hen zouden moeten hebben. Deze kenmerken sluiten goed aan bij de opvattingen over de 'extended' professional. Hoewel de operationalisatie van de kenmerken soms wel typisch is voor een wetenschapper, zouden de zes kenmerken ook voor leraren vertaald kunnen worden. Het willen delen bijvoorbeeld zal voor een leraar niet door middel van het communiceren met andere onderzoekers plaatsvinden, maar met collegaleraren. De zes houdingsaspecten kunnen we als bruikbaar voor leraren met een 'extended' professionalism beschouwen, mits in de operationalisatie de context van het werk van de leraar wordt meegenomen.

2.7 Tot slot

In dit hoofdstuk zijn we ingegaan op het begrip professional, de kenmerken die daarbij horen en de mate waarin die op leraren van toepassing zijn. In dit proefschrift staat de versterking van de professionaliteit van de leraar centraal. Hiermee bedoelen we dat leraren worden gestimuleerd 'extended professionalism' te ontwikkelen. Een leraar met 'extended professionalism' kenmerkt zich door specifiek gedrag en een specifieke houding. Deze leraar ontwikkelt en deelt kennis met collega's, beschouwt kritisch het eigen handelen, en onderneemt leeractiviteiten om de professionele praktijk te analyseren en te verbeteren. Daarnaast wordt de leraar met 'extended professionalism' gekenmerkt door een reflectieve en onderzoekende houding.

In drie delen gaan we in dit proefschrift na hoe de professionaliteit van de leraar op drie niveaus beïnvloed wordt. We starten vanuit een brede scoop, vanuit landelijke ontwikkelingen in deel 1 en zoomen dan in naar bestuursniveau in deel 2 om uiteindelijk op het niveau van de school en de leraar in deel 3 uitspraken te kunnen doen over versterking van de professionaliteit.



end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
erzoekend nieuwsgierig kn
vend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend r lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
nova erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend lgeric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgerig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
end ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou loelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
nd gericht
com

end plan
 el deskund
 end samen
 kend nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou toelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

3 Versterking van de professionaliteit van de leraar op landelijk niveau

Inleiding

Na de beschouwing over wat professionaliteit van de leraar betekent, gaan we nu verder met het eerste deel van het drieluik: versterking van de professionaliteit van de leraar op landelijk niveau.

In Nederland is er de laatste tien jaar steeds meer aandacht voor de leraar als professional. Allerlei beleidsmaatregelen van de overheid zijn gericht op het versterken van de positie van de leraar en op de professionaliteit van de leraar. In het onderwijsbeleid en in de publieke opinie wordt vaak de veronderstelling geuit dat de kwaliteit van het onderwijs verbeterd kan worden (Onderwijsraad, 2007). De leraar wordt daarbij gezien als de belangrijkste factor om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (Hattie, 2009). Er wordt gesteld dat de leraar als professional een nadrukkelijke kwaliteitsimpuls nodig heeft (Commissie Rinnooy Kan, 2007; Coonen, 2005a; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap¹, 2006, 2007a).

31

De hoofdvraag van dit eerste deel, 'op welke wijze wordt door de landelijke overheid de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?', valt uiteen in twee deelvragen:

- Welke ontwikkelingen zien we op het gebied van de versterking van het beroep van de leraar?
- Welke ontwikkelingen zien we op het gebied van de versterking van de professionaliteit van de leraar?

We baseren ons voor de beantwoording van deze vragen op bestaande bronnen. Daarbij zijn voornamelijk overheidsdocumenten en publicaties van de Onderwijsraad geanalyseerd en documenten bestudeerd die ingaan op verklaringen voor de ontwikkelingen.

In dit hoofdstuk beschrijven we vanuit twee perspectieven de (beleids)ontwikkelingen waarvan de interventies gericht zijn op het versterken van de professionaliteit van de leraar. In paragraaf 3.1 worden eerst de ontwikkelingen met betrekking tot de versterking van het beroep van de leraar beschreven. Hierbij wordt onder andere ingegaan op de mate van autonomie, de status en op de beroepsgroep. De versterking van de positie van de leraar kan gezien worden als een noodzakelijke voorwaarde voor de versterking van de professionaliteit van individuele leraren (Commissie Rinnooy Kan, 2007). In paragraaf 3.2 worden vervolgens (beleids)ontwikkelingen en opvattingen, die betrekking hebben op de versterking van de professionaliteit van de individuele leraar, geschetst. Er wordt ingezoomd op de verschuivende opvattingen over het opleiden van leraren, de aandacht voor een professionelere school en de toenemende nadruk op onderzoek en het gebruik van onderzoeksresultaten door leraren. De conclusies zullen tot slot worden gepresenteerd in paragraaf 3.3.

¹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wordt hierna in de tekst aangeduid met OCW

3.1 Versterking van het beroep van de leraar

Met betrekking tot (de beeldvorming over) het beroep van de leraar doet zich een aantal problemen voor. In maatschappelijke discussies heeft de kwaliteit van de leraren in negatieve zin vaak de aandacht gehad en daarnaast werd het imago van het beroep niet heel positief gewaardeerd (Commissie Rinnooy Kan, 2007; OCW, 2007a). De overheid heeft getracht het beroep van de leraar te versterken, onder andere met het 'Actieplan Leerkracht' (OCW, 2007b). Dit was een reactie op het advies 'LeerKracht' dat door de Commissie Leraren is opgesteld. Zij adviseerden om met betrekking tot de versterking van de positie van de leraar, zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve probleem van de leraren aan te pakken (Commissie Rinnooy Kan, 2007). De commissie pleitte verder ook voor betere beloning en een sterkere beroepsgroep.

In deze paragraaf wordt een analyse gemaakt van de maatregelen van de overheid en andere landelijke instellingen om het beroep van de leraar te versterken. Achtereenvolgens komen aan bod: maatregelen die status van de leraar verhogen, zoals verhoging van het salaris (3.1.1), meer autonomie op schoolniveau en het niveau van de leraar (3.1.2) en maatregelen die gericht zijn op de versterking en emancipatie van de beroepsgroep (3.1.3).

3.1.1 Status

32

In de landelijke media staat regelmatig de kwaliteit van het leraarsberoep ter discussie. Recente discussies gaan bijvoorbeeld over het niveau van de studenteninstroom van de pabo. Er stromen steeds minder leerlingen uit het vwo de pabo in en tegelijkertijd is er een toename van studenten uit het mbo (Vermeulen & Vermeulen, 2006).

Ook het tekort aan vakken kennis van beginnende leraren wordt regelmatig genoemd en draagt bij aan een verlaging van de status van het beroep. Uit het advies van de Onderwijsraad (2006b) over de versteviging van kennis in het onderwijs blijkt dat er een negatief beeld heerst over het leraarschap en dat er steeds minder waardering is voor dit beroep (Onderwijsraad, 2006b). Het dreigende lerarentekort, waardoor steeds vaker leraren zonder bevoegdheid voor de klas staan, versterkt het negatieve imago.

Volgens Vermeulen en Vermeulen (2006) zijn er bepaalde oorzaken aan te wijzen die zorgen voor deprofessionalisering van het beroep van de leraar. Een voorbeeld hiervan is dat het onderwijs net als andere publieke sectoren mensen aantrekt die weinig ondernemend van aard zijn. De lange aanstellingsduur aan één school met nauwelijks carrièremogelijkheden, maakt het voor een professional bovendien geen initiatiefrijke omgeving. Daarbij komen veel problemen die in de samenleving spelen op het bord van leraren terecht wat tot een overbelasting van leraren leidt (Onderwijsraad, 2002). Volgens Broos en De Korte (2008) sluiten leraren onvoldoende aan bij de verwachtingen van de maatschappij waardoor de status van het leraarsberoep de afgelopen decennia een enorme duikeling heeft gemaakt.

Vroeger was erkenning en waardering automatisch verbonden met het soort beroep dat werd uitgeoefend (Broos & Korte, 2008). Tegenwoordig moet een professional eerst erkenning en waardering verdienen; de mening van een professional wordt niet zonder meer voor waar aangenomen. Dit is het gevolg van bijvoorbeeld de toename van hoger opgeleiden in de samenleving sinds de jaren zestig en zeventig (Vermeulen, 2003).

De status van de leraar staat al tijden onder druk (Onderwijsraad, 1999, 2006c). Daarbij is de werkdruk van de leraar in Nederland relatief hoog in vergelijking met de ons omringende landen. Zo hebben leraren in Nederland relatief veel lesuren en is het gemiddeld aantal leerlingen per

leraar hoger dan in omringende landen. Dit verhoogt de kans op emotionele uitputting (Van den Brink et al., 2005).

De zorg over het prestige van het leraarschap heeft ook te maken met het gegeven dat leraren volgens sommigen routineprofessionals zijn; het zijn uitvoerders (Coonen, 2005a, 2005b). Denken en doen zijn in het onderwijs te veel van elkaar gescheiden en in aparte groepen van personen vertegenwoordigd (Roelofs & Veeke, 2006). In een leraar zou creativiteit, denken en doen verenigd moeten zijn (Florida, 2002). Daarbij vereist professioneel gedrag van leraren, zoals beschreven in hoofdstuk 2, een houding die gericht is op een leven lang leren, op een kritische houding ten aanzien van het eigen handelen en de wil om voortdurend te blijven verbeteren.

Eén van de oplossingen voor de lage status van het beroep van de leraar, die de overheid aan-draagt in haar 'Actieplan LeerKracht', is de verhoging van het salaris. Het salaris van de leraren droeg niet bij aan een gezond imago. In de jaren tachtig werd er flink bezuinigd door de overheid en met een overschot aan leraren leidde dit tot salariskortingen. De slechte arbeidsmarktpositie van leraren werd ook zichtbaar in het loon en in de arbeidsvoorwaarden (Broos & Korte, 2008). Dit had een negatief effect op het professionele bewustzijn bij leraren. In 2001 werd in het rapport 'De arbeidsmarkt in de collectieve sector- Investeren in mensen en kwaliteit' onder leiding van Van Rijn dan ook gepleit voor een substantiële verbetering van de beloning voor het beroep van de leraar (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2001).

Tegenwoordig is het salaris van de leraar als startende HBO-afgestudeerde vergelijkbaar met dat van andere sectoren. Het onderwijs kent echter nauwelijks doorgroeimogelijkheden of functiedifferentiatie, waardoor het salaris slechts langzaam stijgt en snel achterblijft bij wat andere HBO-professionals verdienen (Commissie Rinnooy Kan, 2007). De beloningsverschillen van leraren ten opzichte van hoogopgeleide werknemers in andere sectoren moeten volgens de Commissie Leraren worden ingelopen. De salarisschalen in het onderwijs moeten worden ingekort en verhoogd.

De commissie Rinnooy Kan stelde daarnaast een nieuw functiegebouw voor waarin leraren primair op grond van hun opleidingsniveau worden ingeschaald. Het verschil tussen de schalen is zodanig dat het volgen van een hogere opleiding, bijvoorbeeld een masteropleiding, aantrekkelijk zou worden. In het advies stond verder dat binnen de schalen wordt beloond naar functioneren. Vandenberghen en Kelchtermans (2002) onderstrepen de noodzaak voor functiedifferentiatie. Inmiddels is de invoering van de functiemix een feit (2010). Hierdoor zijn er meer mogelijkheden om goed functionerende leraren beter te belonen. Prestatiebeloning in het onderwijs is een speerpunt van het huidige kabinet en van de onderwijsagenda. In het Actieplan Leerkracht 2020 heeft de staatssecretaris aangekondigd om tot en met 2015 op grote schaal (totaal 150 miljoen euro) in het onderwijs experimenten met prestatiebeloning voor leraren uit te willen voeren. Het ministerie van OCW heeft daartoe een subsidieregeling experimenten 'Prestatiebeloning in het Onderwijs' uitgeschreven. Schoolbesturen in het po, so, vo en mbo krijgen hierdoor de mogelijkheid om gedurende (maximaal) drie schooljaren te experimenteren met prestatiebeloning en te onderzoeken welke kwalitatieve en kwantitatieve effecten het heeft.

Met de verbetering van de salarisopbouw en een eerlijkere beloning hoopt de overheid de status van het beroep leraar te verhogen en te bewerkstelligen dat meer mensen voor het beroep van leraar kiezen. Hierdoor zou het aantal onbevoegde leraren voor de klas moeten afnemen. Of de maatregelen daadwerkelijk deze statusverhoging tot gevolg hebben en daarmee bijdragen aan de professionaliteit van de leraar, moet nog worden afgewacht en onderzocht.

3.1.2 De beroepsgroep

Een tweede belangrijke aspect met betrekking tot de versterking van de professionaliteit en positie van leraren is de ondersteuning van een beroepsgroep. De nota 'Maatwerk voor morgen' (1999) bevatte reeds aanbevelingen voor de versterking van de beroepsgroep en van de lerarenopleidingen (OCW, 1999). Ook in het advies van de Commissie Rinnooy Kan (2007) wordt gepleit voor een stevige beroepsgroep.

Beroepsgroepen van professionals ontstaan vanuit de behoefte van de veelal zelfstandig en autonoom werkende professionals. Een beroepsgroep biedt namelijk de mogelijkheid om ervaringen te delen, standaarden voor kwaliteit te formuleren en de kwaliteit van het werk hoog te houden. Het Actieplan Leerkracht gaf daarom de suggestie de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) om te vormen tot de 'Beroepsgroep Leraren': een vereniging voor en door leraren. Deze Beroepsgroep Leraren 'De Onderwijscoöperatie' is in 2011 in het leven geroepen. Zij kunnen op landelijk niveau belangen behartigen als het gaat om de kwaliteit van het leraarschap en zij kunnen tevens ondersteuning bieden aan leraren bij kwaliteits- en deskundigheidsbevordering. Een ander doel van deze beroepsgroep van leraren is om gekwalificeerde leraren te registreren met betrekking tot hun werkervaring en scholing. Ook volgens het ministerie zou de ontwikkeling van een (privaatrechtelijk) register van leraren kwaliteitsverhoging van leraren kunnen stimuleren (OCW, 2007a). In een register wordt ook het onderhouden van bekwaamheid zichtbaar (door middel van bijscholingsactiviteiten). Inschrijven in het register gebeurt op vrijwillige basis.

Een register zou een impuls aan de professionaliteit van de leraar kunnen geven, als de inschrijving daarvan samen zou gaan met een vorm van waardering zoals bijvoorbeeld hogere salariering. Hiermee wordt (financiële) differentiatie bedoeld zoals beschreven in 3.1.1.

Standaarden voor beroepskwaliteit

Volgens de Commissie Rinnooy Kan (2007) zou een beroepsgroep voor leraren ook standaarden voor kwaliteit moeten formuleren. Tot vijftien jaar geleden was er bij leraren zelf geen aandacht voor algemene kwaliteitsstandaarden. Wel zijn in 1995 vanuit de werknemers- en werkgeversorganisaties beroepsprofielen opgesteld en in 1997 zijn hier op verzoek van het ministerie bekwaamheidseisen bij geformuleerd. In 1998 is de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) opgericht om de beroepsgroep te ondersteunen bij het (zelf) waarborgen en stimuleren van de kwaliteit van de beroepsuitoefening door middel van bekwaamheidseisen en registratie. Een concrete uitwerking van de bekwaamheidseisen voor het beroep van de leraar wordt weergegeven in de wet BIO (Beroepen In het Onderwijs). Deze wet (2006) regelt de vaststelling van de bekwaamheidseisen voor onderwijsgevend en onderwijsgerelateerde werkzaamheden van ander personeel in de sectoren primair onderwijs, voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en educatie. De wet BIO regelt dat scholen beleid moeten ontwikkelen voor het onderhouden van de bekwaamheid van hun personeel. Het doel van de wet BIO is een minimumniveau van kwaliteit garanderen. Dit minimumniveau wordt uitgedrukt in zogenaamde bekwaamheidseisen.

De SBL heeft in samenwerking met het werkveld als rechtstreekse uitwerking van de bekwaamheidseisen in de wet BIO, bekwaamheidseisen beschreven met bijbehorende competenties waaraan leraren moeten voldoen. Deze bekwaamheidseisen zijn vanaf 2006 van kracht. De SBL beschrijft het volledig beroepsmatig handelen van de leraar met de volgende competenties: interpersoonlijk, pedagogisch, didactisch en vakinhoudelijk, organisatorisch, samenwerken met collega's, samenwerken met de omgeving en reflectie en ontwikkeling. Ten aanzien van bijvoorbeeld de competentie 'reflectie en ontwikkeling' wordt de volgende beschrijving en bekwaamheidseis gegeven: *'Een competente leraar in reflectie en ontwikkeling denkt regelmatig na over*

zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Hij streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Hij weet wat hij goed en belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat. Hij heeft een goed beeld van de eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten, werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling. Hij stemt de eigen ontwikkeling af op het beleid van de school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen' (SBL, 2004, p.20). De bekwaamheidseis luidt: *'De leraar onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor de eigen professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar (of andere functie)'* (SBL, 2004, p.21). Deze beschrijving wordt vervolgens nog geconcretiseerd in gedragsindicatoren zoals: *'Hij analyseert regelmatig zijn vakinhoudelijke- en vakdidactische kennis en vaardigheden en onderneemt initiatieven om deze kennis en vaardigheden op peil te houden'* (SBL, 2004, p.22).

In 2011 is de OnderwijSCOöperatie gestart met de herijking van de bekwaamheidseisen. Hier toe hebben zij een discussienota opgesteld en leraren(teams) uitgenodigd hierop te reageren (OnderwijSCOöperatie, 2011). De reacties worden verwerkt tot een nieuwe set bekwaamheidseisen, die vanaf 2012 van kracht zullen zijn.

In de scholen is als gevolg van de wet BIO meer aandacht voor Integraal Personeelsbeleid (IPB). Zo worden er bekwaamheden in bekwaamheidsdossiers vastgelegd en formuleren leraren persoonlijke ontwikkelplannen.

3.1.3 Meer autonomie

35

Autonomie op het niveau van de school

Bestuurlijk gezien is de toenemende autonomie van scholen een belangrijk gegeven. De regering stuurt sinds 1985 aan op minder ministeriële regels en op meer verantwoordelijkheid voor de schoolbesturen (Hooge, 1998). Volgens Hooge leidt autonomievergroting in de beslissingsbevoegdheid van de school tot het nadenken over variaties in het uitvoeringsproces en het afleggen van verantwoordelijkheid hierover.

Rond 1998 kregen scholen de beschikking over een eigen nascholingsbudget waardoor er een omslag kwam van aanbodgestuurd professionaliseren naar vraaggestuurd professionaliseren (Van Gennip, Van Kuijk, & Van der Krogt, 2007). Met de komst van de lumpsumfinanciering in 2006 hebben basisscholen steeds meer (financiële) speelruimte voor professionalisering gekregen. Het aantal (ministeriële) regels is beperkter waardoor er meer ruimte ontstaat voor 'eigen' beleid. Het doel van de lumpsum is om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Door meer vrijheid te geven in de budgetbesteding kunnen scholen zelf accenten leggen in het beleid. Deze verandering naar een grotere mate van autonomie voor scholen vraagt echter wel om professionalisering van het beleid (Vrieze & Van Gennip, 2006).

De overheid stimuleert het professionele karakter van de school door scholen meer verantwoordelijkheid te laten dragen voor de onderwijskundige inrichting, het personeelsbeleid en de relatie met de omgeving. De school krijgt daarmee een grotere verantwoordelijkheid voor de opleiding en verdere professionalisering van het personeel. Het is echter de vraag of deze grotere verantwoordelijkheid op schoolniveau ook op het niveau van de leraren heeft geleid tot meer invloed op het schoolbeleid en tot meer verantwoordelijkheden van individuele leraren. In het rapport van de Commissie Dijsselbloem (2008) wordt gesteld dat de toegenomen autonomie onvoldoende heeft geleid tot betere onderwijsresultaten en onvoldoende tot tevreden onder-

wijsprofessionals. De commissie wijt dit vooral aan het ontbreken van een heldere afbakening tussen de verantwoordelijkheden van scholen en verantwoordelijkheden van de overheid.

Autonomie op het niveau van de leraar

Van een onderwijsprofessional wordt een grote mate van eigen verantwoordelijkheid verwacht. Als gevolg van veranderingen in de samenleving, wordt steeds meer van leraren als professionals verwacht dat ze autonoom handelen, hun eigen conclusies trekken, zowel leiden als volgen, moeilijke kwesties op een veilige manier bespreekbaar maken en het risico van mislukking dragen (Senge et al., 2000). Autonomie heeft betrekking op het hebben van controle en het kunnen nemen van beslissingen ten aanzien van zowel ideologische als technische zaken in de beroepsuitoefening. Autonomie vormt een belangrijk onderdeel van het beroep leraar (Hoyle & John, 1995; Vries, Berge, Bruining, & Verbeeck, 2003). De leraar kan in de platte organisatie van de school vrij autonoom handelen. Hij werkt veelal in zijn eigen klaslokaal en kan binnen de gestelde kaders zoals de kerndoelen, het rooster en schoolbrede richtlijnen zelf de wijze van lesgeven en inhoudelijke accenten bepalen.

Nias (1989) en Hoyle en John (1995) geven aan dat autonomie een positieve uitwerking kan hebben op de taakbeleving van leraren. Vermeulen (2010) benadrukt dat bij dit alles een goed psychologisch contract tussen werknemer en organisatie cruciaal is en voortdurend onderhoud vergt. Steeds opnieuw moet volgens hem de wederzijdse betrokkenheid gevoed en bevestigd worden.

36

Ook Kwakman (1999) stelt dat autonomie steeds vaker in de literatuur genoemd wordt als een noodzakelijke werkconditie om te komen tot vernieuwing in denken en handelen. In het 'Actieplan Leerkracht' wordt gepleit voor een vergroting van de professionele ruimte van de leraar, zodat hij meer zeggenschap krijgt over zijn eigen werk en daarmee de kwaliteit van het onderwijs kan vergroten. Leraren zouden daarom meer betrokken moeten worden bij de besluitvorming over het beleid. Deze verhoogde betrokkenheid zou ook kunnen bijdragen aan een meer aantrekkelijk beeld van het beroep van leraar (Hogeling et al., 2009).

Er is echter ook kritiek op de nadruk van een grote mate van autonomie van leraren. Er komt meer nadruk op het belang van samenwerking tussen leraren en afstemming over het onderwijsconcept en de doorgaande (leer)lijnen (Hopkins, 2007). Hoewel een focus op samenwerking, afstemming en taakverdeling makkelijk kan leiden tot een afname van de autonomie van de individuele leraar, zijn juist deze kenmerken belangrijke voorwaarden voor de verbetering van professionaliteit van leraren en voor een hogere onderwijskwaliteit.

Bovenstaande beschrijvingen illustreren mede de heersende ideeën dat een leraar zich moet blijven ontwikkelen naar een autonome vakinhoudelijk expert, innovator, onderzoeker en ontwikkelaar; een 'extended' professional (zie hoofdstuk 2). De geformuleerde competenties van het SBL vormen de leidraad voor het curriculum van de lerarenopleiding. Het is de vraag in welke mate deze bekwaamheidseisen bijdragen aan de ontwikkeling van de professionaliteit van leraren en aan de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen. Deze vraag is vooralsnog moeilijk te beantwoorden. Wel blijkt uit onderzoek dat leraren in het algemeen zeer tevreden zijn met het eigen competentieniveau. Het minst tevreden zijn ze echter met de eigen reflectieve competentie en met hun vakdidactische competentie (De Brabander, Vinken, & Van Wolput, 2011).

Er zijn ook andere initiatieven en overheidsmaatregelen ontwikkeld die zich meer specifiek gericht hebben op de versterking van de professionaliteit van de leraar. Deze maatregelen en initiatieven worden besproken in de volgende paragraaf.

3.2 Versterking van de professionaliteit van de leraar

Naast de hierboven beschreven beleidsmaatregelen gericht op het beroep van de leraar, is er ook steeds meer aandacht voor de professionaliteit van de individuele leraar. Ontwikkelingen en beleid met betrekking tot het versterken van de professionaliteit van de leraar zijn onder andere: veranderende opvattingen over opleiden, de aandacht voor meer evidence based werken, de nadruk op professionele ontwikkeling van leraren, het belang van onderzoek en een onderzoekende houding van leraren. In deze paragraaf zullen we eerst ingaan op de versterking van de professionaliteit van leraren door het accent op een leven lang leren en vervolgens op de versterking van de professionaliteit van leraren door het accent op leren door en van onderzoek. Tot slot gaan we in op het initiatief de ‘Academische School’ als een casus bij uitstek voor de versterking van de professionaliteit van de leraar.

3.2.1 Versterking van de professionaliteit door een veranderde focus in de opleiding

Professionele ontwikkeling van leraren wordt als één van de belangrijkste middelen gezien om de kwaliteit en ook het imago van het onderwijs te verhogen (Van Veen et al., 2010). Ten aanzien van het opleiden en in ontwikkeling blijven van leraren is de focus aan het verschuiven. Naar aanleiding van discussies over de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van leraren, gaat vanuit de overheid veel aandacht uit naar de lerarenopleiding. Vragen die daarbij gesteld worden hebben betrekking op bijvoorbeeld welke competenties van belang zijn voor de startende leraar en welke competenties de leraar ook tijdens het uitoefenen van het beroep verder kan ontwikkelen. Veel pabo's hechten, onder invloed van deze focus, steeds meer belang aan de ontwikkeling van een onderzoekende en lerende houding. In de pabo's is een accentverschuiving zichtbaar gericht op ontwikkeling van vaardigheden waarmee de studenten zich zelfstandig blijvend verder kunnen ontwikkelen. Het gaat dan om vaardigheden als bijvoorbeeld reflectie op het eigen handelen, het doen van onderzoek en het oplossen van praktijkproblemen.

Mede als gevolg van de kritiek op de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van de beginnende leraar, hebben de opleidingen nagedacht over de vraag aan welke kwaliteiten een startbekwame leraar zou moeten voldoen en welke competenties studenten in de opleiding en welke in de praktijk zouden kunnen leren. We zien drie wijzigingen in de focus van het beleid van pabo's:

1. Er is meer nadruk op vaardigheden zoals het ontwikkelen van een onderzoekende houding (Fontys, 2011; Van der Linden, Bakx, Ros, Beijgaard, & Vermeulen, 2012);
2. Er komt meer nadruk op vakinhouden (Commissie Kennisbasis Pabo, 2012);
3. Er is meer samenwerking en afstemming met het basisonderwijs, waardoor opleiding, professionalisering en schoolontwikkeling meer op elkaar zijn afgestemd (Vandenberghe, 2002). Ook krijgt de stageplaats een andere positie (Timmermans, 2012).

Het eerste punt heeft betrekking op het ‘leren leren’ en het leren om problemen in de beroepspraktijk op te lossen. Zo is er op veel pabo's een omslag zichtbaar naar meer competentiegericht leren, waarbij kennis, vaardigheden en houding in betekenisvolle authentieke situaties als geheel worden aangesproken. Competentiegericht leren spreekt bekwaamheden aan die volgens de beroepsgroep noodzakelijk zijn om adequaat te kunnen omgaan met kernopgaven waarmee de leraar als beroepsbeoefenaar wordt geconfronteerd (Onstenk, 1997). Competentiegericht onderwijs is erop gericht studenten vaardigheden aan te leren waarmee ze in hun latere be-

roepsuitoefening verder kunnen leren. Het gaat dan vooral over: kritisch kunnen reflecteren, een onderzoekende houding hebben en het kunnen omgaan met problemen uit de beroepspraktijk. Deze competentiegerichte vaardigheden kunnen de ontwikkeling naar een 'extended' professionaal bevorderen.

Op deze competentiegerichte benadering is ook kritiek gekomen. De competentiegerichtheid belemmert volgens Korthagen (2004) het zelfgestuurd leren, zorgt voor focus op bewijzen in plaats van professioneel leren en leidt tot een versmalling van het professionele leerproces vanwege de gerichtheid op het door de opleiders geformuleerde competentiekader.

In het hbo wordt daarnaast de ontwikkeling naar het doen van meer onderzoek zichtbaar (Andriessen, 2007). Het ministerie OCW heeft vanaf 2001 de mogelijkheid gecreëerd voor hbo-instellingen om lectoraten in te stellen om praktijkgericht onderzoek te doen met als doel bij te dragen aan de kennisbasis en professionalisering van leraren. Deze lectoraten vervullen vooral een rol in het toegankelijk maken van onderzoek voor de leraren en het werkveld (SKO, 2004). Op de lerarenopleidingen is in het curriculum steeds meer aandacht en plaats ingeruimd voor praktijkgericht onderzoek. Startende leraren beschikken door deze ontwikkelingen over meer kennis en vaardigheden met betrekking tot het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek en worden zo gestimuleerd een blijvende onderzoekende houding te ontwikkelen.

Het tweede aspect waarop pabo's aandachtspunten formuleren heeft betrekking op de vakinhoud. De Commissie Dijsselbloem spreekt in het rapport 'Tijd voor Onderwijs' haar zorg uit over het niveau van de lerarenopleidingen. Zo stelt de commissie vast dat de aandacht voor vakinhouden sterk is verminderd. De commissie pleit, in afwijking van wat in het hoger onderwijs gebruikelijk is, voor vastgestelde curricula en examenprogramma's. Mede door deze uitspraken is er momenteel landelijk veel aandacht voor (verbetering van) de kennisbasis van leraren. Het gaat daarbij vooral om de vakinhoudelijke kennis en de vakdidactische kennis.

De openlijke kritiek op onderwijsprogramma's van pabo's heeft al geleid tot een betere beschrijving van de doelen en tot het formuleren van landelijke kennisbases voor diverse vakinhouden. De Commissie Kennisbasis pabo (2012) onder leiding van Meijerink (hierna te noemen Commissie Meijerink) heeft in haar advies de kennisbases opgenomen en adviseert om deze kennisbases als uitgangspunt te gebruiken voor landelijk gecoördineerde curriculum- en toetsontwikkeling voor de pabo's (Commissie Meijerink, 2012).

Het derde aandachtspunt van de lerarenopleidingen betreft de verbeterde afstemming met het werkveld. De veronderstelling is dat het beroep van leraar basisonderwijs om toegepaste kennis en vaardigheden in de dagelijkse praktijk vraagt, waardoor een sterker accent op werkplekleren is ontstaan. Dit krijgt vorm door relatief veel stagetijd in de opleiding. Deze grote aandacht voor werkplekleren was zichtbaar in de pilots van het ministerie van OCW 'Opleiden in School'. Een opleidingsschool is een school binnen een samenwerkingsverband van een schoolbestuur en opleidingsinstituut, waarin men de verantwoordelijkheid deelt voor de opleiding van nieuwe leraren, voor de professionalisering van de leraren op school en op het opleidingsinstituut en voor de verbetering van de praktijk om het uiteindelijke leerlingresultaten te verbeteren (Roelofs, 2002). Veel lerarenopleidingen hebben samenwerkingsverbanden met meerdere scholen waardoor aansluiting versterkt wordt tussen de ontwikkelingen binnen scholen en de opleidingschool. Belangrijke doelen van opleidingsscholen zijn:

- professionele voorbereiding voor toekomstige leraren;
- professionele ontwikkeling van leraren in functie;
- praktijkgericht onderzoek door leraren;
- verbetering van het leren en de resultaten van leerlingen.

Tot nu toe zijn de opleidingsscholen nog vooral op het eerste punt gericht, maar soms ook op het tweede. Momenteel worden er in dit kader geen pilots meer uitgevoerd. Als scholen echter aan bepaalde voorwaarden voldoen kunnen ze in aanmerking komen voor een 'keurmerk'. Dit keurmerk geldt als voorwaarde voor extra financiering voor een select aantal opleidingsscholen. Het keurmerk wordt vanaf het schooljaar 2009-2010 verleend.

3.2.2 Versterking professionaliteit door veranderde focus op professionalisering

In toenemende mate wordt erkend dat naast opleiden ook andere vormen van leren gedurende de beroepsloopbaan van de leraar een belangrijke functie vervullen in de versterking van de professionaliteit (Kwakman, 1999; Onstenk, 2001). Scholen en leraren zien steeds meer het belang van voortdurende ontwikkeling. Het is niet meer alleen de schoolleider die de leraar naar een cursus 'stuurt' of een studiedag organiseert. De verantwoordelijkheid wordt steeds meer gelegd bij de leraar zelf. Mede door veranderende opvattingen over het leren door leraren en het belang van het leren tijdens de uitvoering van het werk (het zogenoemde werkplekleren) worden andere eisen gesteld aan de werkplek als leeromgeving en zijn bepaalde kenmerken van de lerende meer van belang (Timmermans, 2012). Voor de werkplek is het van belang dat deze een rijke leeromgeving biedt. Kansen die de werkplek biedt worden niet altijd benut door leraren. De lerende bepaalt zelf waarin hij participeert en wat hij er vervolgens van leert (Timmermans, 2012). Uit hoofdstuk 2 is gebleken dat een leraar met 'extended professionalism' wordt gekenmerkt door het zelf initiatieven nemen voor verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, het samen met collega's kritisch reflecteren op de kwaliteit van hun werk en het gezamenlijk werken aan schoolontwikkeling en het invoeren van vernieuwingen. Leraren moeten volgens Faber (2007) meer openstaan voor spontane leerprocessen en over een meer kritische, lerende houding beschikken. Daarnaast moet ook de werkplek voorwaarden creëren om leren te stimuleren (Bergen, 2005; Van Mulken, 2006).

Op beleidsniveau is er ook steeds meer aandacht voor professionele ontwikkeling van individuele leraren. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de invoering van een scholingsfonds 'Lerarenbeurs' (OCW, 2007a) waarop bevoegde leraren een beroep kunnen doen voor een financiële bijdrage voor het volgen van een opleiding die tot een extra kwalificatie of specialisatie leidt. Deze beleidsmaatregel, waarin individuele scholing van leraren wordt gestimuleerd kan echter haaks staan op professionalisering door gezamenlijke schoolontwikkeling en het 'leren van elkaar'.

3.2.3 Versterking van de professionaliteit door de focus op onderzoek

Een tweede reeks ontwikkelingen die van invloed is op het versterken van de professionaliteit van de leraar heeft betrekking op de focus op onderzoek. Zo wordt door verschillende auteurs benoemd dat het doen van praktijkgericht onderzoek bijdraagt aan praktijkverbetering en professionalisering (Van der Linden et al., 2012; Vermeulen, Keijzer, Bokhorst, & Van Dam, 2006). De Onderwijsraad (2006a) onderschrijft dit en ziet het betrekken van leraren bij de uitvoering van onderzoek als belangrijke oplossingsrichting voor het bij elkaar brengen van onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Onderzoek kan op twee manieren bijdragen aan de versterking van de professionaliteit van leraren:

- leraren kunnen door beter gebruik te maken van wetenschappelijke onderzoeksgegevens over welke onderwijsvormen effectief zijn, betere keuzes maken bij de inrichting van hun onderwijs

en daardoor hun onderwijs verbeteren en zichzelf ontwikkelen. Zij vergaren meer kennis over onderwijs (Van der Linden et al., 2012) op een deductieve wijze (Van Strien, 1986);

- leraren kunnen zelf door systematisch gegevens te verzamelen en te analyseren de kwaliteit van hun onderwijs verbeteren en zichzelf ontwikkelen (Van der Linden et al., 2012). Dit is wat Van Strien (1986) typeert met een inductieve wijze van kennis vergaren.

Op deze twee aspecten wordt verder ingegaan.

Leren van onderzoek

De onderwijspraktijk maakt weinig gebruik van wetenschappelijke kennis om de onderwijspraktijk te verbeteren. In dit verband wordt ook gesproken over de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006; Commissie De Graaf, 2011; Pieters & Vries, 2005; Van der Zee, 2009). Oorzaken voor dit probleem worden gezocht in cultuur- en taalverschillen tussen leraren en wetenschappers, de druk op wetenschappers om in wetenschappelijke tijdschriften te publiceren (Ros & Teune, 2009) en een gebrekkige kennisbasis bij leraren waarop voortgebouwd kan worden. De praktijk maakt weinig gebruik van de beschikbare kennis en lijkt ook onvoldoende in staat om praktijkbehoeften over te brengen naar het onderzoek. Het onderzoek levert op zijn beurt onvoldoende kennis die bruikbaar is in de schoolpraktijk. Dit vraagt zowel om vergroting van de professionaliteit van de leraren (de gebruikers) als om een betere aansluiting van het onderwijsonderzoek op de vragen vanuit de praktijk (Commissie De Graaf, 2011).

40 Door de Onderwijsraad (2006a) wordt gepleit voor meer focus op een evidence based benadering in het onderwijs. We spreken van evidence based onderwijs als een methode of aanpak via wetenschappelijk onderzoek zijn werking heeft bewezen (Onderwijsraad, 2006a). Evidence based werken kan helpen om verantwoord te vernieuwen door beschikbare kennis over leren toe te passen (Volman, 2008). Deze benadering kan bijdragen aan de professionele groei van de leraar als die kennisneemt van de laatste onderzoeksresultaten op het gebied van onderwijs en leren. Aan werkzaam gebleken aanpakken zullen leraren echter altijd hun eigen interpretatie geven en moeten geven (Leeman & Volman, 2001; Ten Dam, Volman, & Wardekker, 2005).

In de gezondheidszorg is al veel ervaring opgedaan met evidence based practice. In het onderwijs behoort de Verenigde Staten tot de voorlopers. De overheid heeft deze benadering gestimuleerd via bijvoorbeeld de subsidieregeling 'OnderwijsBewijs' en het ondersteunen van het Top Institute for Evidence Based Educational Research (TIER). Er wordt echter ook kritiek geuit op deze benadering, zowel door wetenschappers als vanuit de praktijk (zie bijvoorbeeld Martens, 2010). Het blijkt niet mogelijk om voor ieder vraagstuk een evidence based benadering te kiezen. Gravemeijer en Kirschner (2007) beschrijven problemen bij gerandomiseerd experimenteel onderzoek in het onderwijs. Het zou volgens hen niet uitvoerbaar, niet betaalbaar, te generaliserend en vertragend zijn. Vaak wordt te licht gedacht over de mogelijkheden tot evidence based onderwijs. Vergeleken met bijvoorbeeld onderzoek naar medicijnen is onderwijs dermate complex en spelen zoveel variabelen een rol dat er voor het onderwijsveld maar weinig echt 'bewijs' beschikbaar is (Biesta, 2007; Bolhuis, 2009b; Martens, 2010; Ros & Van der Hoeven, 2009). Omdat de aard van het onderwijs waarbij sprake is van een hoge mate van interactiviteit en onverwachte gebeurtenissen gecompliceerd is, is het vaak niet mogelijk om op basis van onderzoek te komen tot handelingsvoorschriften die (altijd) effectief zijn (Berliner, 2002; Broekkamp & Hout-Wolters, 2006). Daarnaast laat het verkregen bewijs zien wát werkt, maar niet hóe het werkt (Van der Zee, 2009). Veel auteurs geven daarom de voorkeur aan de term 'evidence informed' werken (Ros & Van der Hoeven, 2009). Hierbij staat het handelen (het maken van

keuzes) gebaseerd op wetenschappelijke kennis centraal. Voor de leraar als professional betekent het dat hij een houding moet hebben waaruit nieuwsgierigheid naar onderwijskundig onderzoek blijkt om hiermee zijn eigen handelen te verbeteren.

Het uitbrengen van onderzoeksrapporten volstaat niet om leraren tot toepassing van nieuwe inzichten over wat werkt te brengen. Onderzoekers zouden meer kennis van de onderwijspraktijk moeten hebben. Leraren zouden actief geïnformeerd moeten worden en overtuigd van het belang van verworven inzichten (Onderwijsraad, 2003a). Het is van belang om aan te sluiten bij vragen van scholen en bij de uitvoering van het onderzoek meer samen te werken met de onderwijspraktijk (Stijnen & Martens, 2011). Daarnaast is ondersteuning nodig om deze inzichten te kunnen benutten in hun eigen onderwijspraktijk. Er is dus samenwerking nodig tussen kennisontwikkelaars, intermediairs en gebruikers. De Onderwijsraad (2006a) stelt daarnaast voor om één of meerdere leraren per school bij te scholen tot zogenaamde interne kennisontwikkelaars. Deze leraren zouden in staat moeten zijn om heldere kennisvragen te formuleren, deze te beantwoorden bijvoorbeeld via kleine studies en zouden resultaten moeten kunnen vertalen en implementeren.

Van oudsher is er geen onderzoekscultuur op de pabo's, onder andere vanwege de splitsing tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs in Nederland, in tegenstelling tot veel andere landen. Leraren worden in hun opleiding daardoor nauwelijks met onderzoek geconfronteerd en maken ook weinig gebruik van de resultaten van (wetenschappelijk) onderzoek (Van der Linden et al., 2012). Door de introductie van lectoraten sinds 2001 op hogescholen in Nederland en de toenemende aandacht voor onderzoek in het curriculum begint hier verandering in te komen.

41

De belangstelling van scholen voor (praktijkgericht) onderzoek lijkt in de afgelopen jaren toegenomen. Het onderwijsonderzoek heeft tot nu toe onvoldoende toegankelijke en voor scholen begrijpelijke resultaten, concrete handvatten en aangrijpingspunten opgeleverd, dat deze daadwerkelijk tot de versterking van de kwaliteit van de professionaliteit kunnen leiden (Martens, 2010). Samenwerking tussen leraren en onderwijsonderzoekers kan het verbeteren van onderwijspraktijk in de hand helpen (Coonen & Nijssen, 2011; Onderwijsraad, 2011b). Daarbij is wel de vraag of leraren voldoende zijn toegerust om de onderzoeksresultaten te vertalen naar de specifieke context van de eigen situatie. De Commissie Rinnooy Kan (2007) bepleitte een versterking van het opleidingsniveau van leraren, onder andere om hen meer onderzoeksmind te maken.

Leren door onderzoek

Al sinds de Lissabonverklaring (2000) is er meer aandacht voor het doen van onderzoek. Onderzoek wordt steeds belangrijker onder meer als gevolg van de toenemende aandacht voor kwaliteitszorg in schoolorganisaties, de toenemende druk op scholen om te voldoen aan de extern opgelegde eisen en de publieke discussie over de effectiviteit van scholen (Onderwijsraad, 2008a, 2008b; Van der Linden et al., 2012).

Steeds meer wordt het belang erkend voor het zelf uitvoeren van kleinschalig, evidence based werken in een oplossingsgerichte aanpak, maar verkennen eerst grondig het probleem. Door het uitvoeren van onderzoek krijgen de leraren beter zicht op de knelpunten, op de oorzaken hiervan, op de effecten van de interventies die ze doen en op de wijze waarop ze het onderwijs verder kunnen verbeteren (Ros & Teune, 2009). Ros en Teune geven ook aan dat leraren door het doen van onderzoek een kritische houding ontwikkelen ten opzichte van aannames over wat goed onderwijs is.

Maatregelen van de overheid die gericht zijn op het stimuleren van onderzoek door leraren zijn bijvoorbeeld: het stimuleren van onderzoek in pabo-curricula, het stimuleren van opbrengstgericht werken en het stimuleren van academische basisscholen. We bespreken deze maatregelen hieronder kort.

In de pabo-curricula heeft onderzoek een nadrukkelijke plek gekregen. De aanleiding hiervoor kan volgens Bakx, Breteler, Diepstraten en Copic (2009) onder andere gevonden worden in de discussie over het hbo-niveau van lerarenopleidingen. Invloeden vanuit de overheid zijn zichtbaar in visitatierapporten, adviezen van de HBO-raad en de Onderwijsraad, de formulering van de Dublin-descriptoren en wettelijke bekwaamheidseisen. Het onderzoek op de pabo's kan betrekking hebben op twee doelstellingen. Volgens Ax, Ponte en Brouwer (2008) kan onderzoek op de eerste plaats worden ingezet als leermiddel om kennis over bepaalde onderwerpen te vergaren. Hierbij wordt het onderzoek als didactiek ingezet. Op de tweede plaats kan onderzoek een doelstelling zijn waarmee onderzoeksvaardigheden en een onderzoekende houding gevormd kunnen worden, zodat de leraar in staat is zijn eigen praktijk te onderzoeken.

Het opbrengstgericht werken wordt nadrukkelijk genoemd in de kwaliteitsagenda Primair Onderwijs (OCW, 2007c). Het opbrengstgericht werken is het gericht werken vanuit doelen die gebaseerd zijn op toetsgegevens, om leerlingresultaten te verbeteren (Bakx, 2010). Een gerichtheid op opbrengstgericht werken vraagt volgens Bakx van de leraar onder andere een reflectieve en onderzoekende houding.

42

Academische basisscholen, scholen met een sterke nadruk op het doen van onderzoek en het creëren van een onderzoekende houding, worden sinds 2006 gestimuleerd door een subsidieregeling in de vorm van dieptepilots. De Onderwijsraad adviseerde in 2011 het (verder) stimuleren van netwerkvorming van scholen samen met ontwikkelaars en onderzoekers. In hetzelfde advies geeft de Onderwijsraad aan dat leraren een onderzoeksgesichte houding zouden moeten ontwikkelen en dat er sommige leraren op scholen zich zouden moeten specialiseren in praktijkgericht onderwijsonderzoek. In de volgende paragraaf gaan we hierop verder in. Ook het volgen van een masteropleiding zou kunnen bijdragen aan meer kennis en vaardigheden met betrekking tot praktijkgericht onderzoek (Onderwijsraad, 2011b).

3.3 De academische school

Een initiatief, om de professionaliteit van de leraren te versterken, bij uitstek, is het project de 'Academische School'. Hier komen de focus op opleiden, professionaliseren en onderzoek bij elkaar. Het project 'Academische School' van OCW is gericht op scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Om goed zicht te krijgen op het doel van de 'Academische School', start deze paragraaf met achtergronden en een definitie. We gaan daarbij specifiek in op academische basisscholen.

Een academische basisschool is een verbijzondering van de opleidingsschool. Deze scholen verbinden het opleiden in de school met onderwijsinnovatie en fundamentele kennisontwikkeling met behulp van onderzoek (OCW, 2005). Het leren op de werkplek wordt als basisvoorwaarde gezien, waardoor er een andere dynamiek binnen scholen ontstaat: leren, werken, opleiden, professionaliseren en onderzoeken komen als functies in de school bij elkaar. Een leven lang leren voor onderwijspersoneel krijgt hiermee concreet vorm. Roelofs en Veeke (2006) sluiten hierbij aan en definiëren een academische basisschool als een lerende organisatie, waarin het opleiden van (startende) leraren verbonden wordt aan onderzoek, schoolontwikkeling en innovatie, zodat scholen zelf in staat zijn kennis te produceren. Voor de leraar als professional betekent

dit dat hij zich de rollen van onderzoeker, ontwikkelaar en opleider eigen zal moeten maken om innovaties goed vorm te kunnen geven.

De ontwikkeling naar een academische basisschool komt niet helemaal uit de lucht vallen. In de Verenigde Staten is er reeds midden jaren '80 aandacht voor het fenomeen PDS (Professional Development School), bedoeld om het onderwijs en de lerarenopleiding te verbeteren (Bakx, Bergmans, Grootswagers, Teurlings, & Verbiest, 2003). De aanleiding hiervoor was het lerarentekort, de noodzakelijke verbetering van het onderwijs, de vernieuwing van de lerarenopleiding en de toepassing van een andere, constructivistische visie op professionalisering waarbij het accent meer op leren in plaats van op opleiden kwam te liggen. Teitel (2003) beschrijft de doelen van de Professional Development Schools als het verbeteren van scholen, het beter voorbereiden van nieuwe leraren, ondersteuning voor de groei en ontwikkeling van alle opleiders en gebruik maken van onderzoek om te zien wat werkt en wat niet werkt.

In de Nederlandse context is steeds meer aandacht voor een verbinding van de lerarenopleiding met het werkveld met als doel de kwaliteit van het opleiden van startende leraren te vergroten. Maar het gebruik van onderzoeksresultaten of het uitvoeren van eigen onderzoeksactiviteiten is nog niet gebruikelijk in de onderwijspraktijk. In 2006 heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een idee van een bestuur uit het werkveld opgepakt over de versterking van de professionaliteit door het doen van onderzoek in de eigen onderwijspraktijk. Door OCW (2005) is een dieptepilot geformuleerd waarin ruimte gegeven werd aan scholen die bereid en in staat waren om toekomstige leraren op te leiden voor meer dan hun eigen behoefte én aan scholen die het opleiden in school konden verbinden met onderwijsinnovatie en fundamentele kennisontwikkeling. De scholen en/of besturen dienden daarin samen te werken met een lerarenopleiding en met wetenschappers (CFI, 2005).

43

Schoolbesturen konden onder deze condities subsidie ontvangen om initiatieven in de richting van een academische (opleidings)(basis)school verder uit te werken. Voorwaarden voor het ontvangen van de subsidie waren dat het opleiden van aankomende leraren een grote rol moest spelen, dat er aandacht moest zijn voor onderwijsinnovatie en onderzoek en dat inzichtelijk gemaakt kon worden hoe de financiële impuls van de overheid vertaald werd in resultaten.

In verschillende regio's zijn aanvragen gehonoreerd waarbij het project overal anders opgepakt werd. Zo zijn er besturen die gericht één school hebben aangewezen om zich tot academische school te ontwikkelen en besturen die meer scholen kleinere stappen hebben laten ondernemen om zich in de richting van een academische school te ontwikkelen. De pilotperiode liep van september 2006 tot september 2008 en de eindevaluaties (zelfevaluaties van de pilots) laten zien dat de ervaringen van de scholen zelf positief te noemen zijn.

Academische opleidingsscholen, die het opleiden in de school verbinden aan onderzoek, krijgen als vervolg op de pilots van 2005–2008 de gelegenheid om mee te werken aan een verdiepingsslag (tussen 2009 en 2011). Om in aanmerking te komen voor (gesubsidieerde) deelname aan deze verdiepingsslag moesten de scholen in principe aan alle voorwaarden van een 'reguliere' opleidingsschool voldoen en in aanvulling daarop aan een aantal extra voorwaarden. Inmiddels is er ook een 'regeling verankering academische opleidingsschool 2012-2016', die is bedoeld als aanloop naar structurele financiering.

In academische (basis)scholen hebben leraren voor het eerst zelf de rol van onderzoeker opgepakt, vaak begeleid door een lerarenopleiding of een andere kennisinstelling. Door de nadruk op onderzoek en gebruik van onderzoeksresultaten in combinatie met onderwijsinnovatie en leren in teamverband is de academische (basis)school een project dat bij uitstek gericht was op het versterken van de professionaliteit van de leraar. Immers juist het verbeteren van het

onderwijs, gebruik makend van onderzoek en kennis buiten de school zijn kenmerken van een “extended’ professional’ (zie ook hoofdstuk 2).

3.4 Conclusie

In de landelijke ontwikkelingen gericht op de versterking van het beroep leraar en op de professionaliteit van de leraar kunnen grofweg drie lijnen getraceerd worden die van grote invloed zijn geweest op de professionaliteit van de leraar, namelijk: 1) verandering in autonomie, 2) de aandacht voor praktijkgericht onderzoek en 3) verandering in denken over professionaliseringsbeleid. Deze lijnen vertonen onderlinge samenhang.

3.4.1 Verandering in autonomie

De eerste lijn betreft de wijze van besturing van het primair onderwijs en de mate waarin scholen autonoom kunnen handelen. Tot de jaren tachtig was er sprake van een relatief grote regeldichtheid. Dit blijkt uit het grote aantal regels en voorschriften, waarmee scholen werden geconfronteerd. Alle budgetten die de scholen ontvingen waren geoormerkt. Voor de scholen was er nauwelijks ruimte om eigen beleid te voeren.

In de situatie na 1980 kwam er geleidelijk meer autonomie voor scholen. Scholen kregen meer ruimte om eigen beleid te ontwikkelen. Besturen kregen ook meer financiële ruimte. Door de lumpsumfinanciering werden besturen in staat gesteld zelf beleid te voeren en prioriteiten te leggen. Velen vroegen zich echter af of scholen deze grote mate van autonomie wel aankonden. In deze tijd ontstond er veel aandacht voor de professionaliteit van de leraar.

Een doorbraak was het rapport van de Commissie Dijsselbloem (2008). Hierin werd het standpunt verwoord dat de overheid in grote mate het ‘wat’, de doelen, zouden moeten bepalen en de scholen zouden zelf het ‘hoe’, de didactische aanpak, moeten kunnen bepalen (Commissie Dijsselbloem, 2008).

De toegenomen autonomie was vooral merkbaar op het niveau van schoolbesturen en management. De opkomst van Beter Onderwijs Nederland (BON) in 2006 duidt op meer aandacht voor de positie van de leraar.

Aanhoudende geluiden in de publieke opinie over daling van onderwijsniveaus leidden ertoe dat de overheid toch nog regelmatig in actie komt en maatregelen neemt via inspectietoezicht. Ook worden veel middelen aan de scholen toebedeeld in de vorm van geoormerkte subsidies, waarvoor scholen een plan moeten indienen en verantwoording moeten afleggen. Daardoor lijkt er tegenwoordig weer meer sprake van herregulering, waarbij er weer meer door de overheid wordt bepaald. Voorbeelden hiervan zijn de druk op scholen om opbrengstgericht te werken, waar de Inspectie van het Onderwijs op toeziet (Inspectie van het Onderwijs, 2011; OCW, 2007c; Visscher & Ehren, 2011) en de verplichting voor scholen om vanaf 2012-2013 de Cito-toets af te nemen. Een ander voorbeeld is dat er meer Inspectietoezicht is op de kwaliteit van het personeelsbeleid. Dit heeft geleid tot verplichtingen op het gebied van bekwaamheidsdossiers. Dit wordt soms door het werkveld opgevat als een verlies aan vertrouwen in decentraal denken.

Uit bovenstaande blijkt dat in de eerste lijn eerst sprake was van weinig ruimte voor scholen naar ruimte bieden en vertrouwen geven door de overheid aan de besturen en dat er nu een beweging ontstaat van weer meer controle.

3.4.2 Aandacht voor praktijkgericht onderzoek

De tweede lijn die van invloed is geweest op de professionaliteit van de leraar, is de aandacht voor praktijkgericht onderzoek. De opvatting over en de positie van onderwijskundig onderzoek is de laatste jaren veranderd. Tot de jaren tachtig is impliciet uitgegaan van het RDD model (Research Development Diffusion) bij de verspreiding van onderzoeksresultaten ten behoeve van scholen. Het resultaat was dat uitkomsten van onderwijsonderzoek nauwelijks door leraren werden toegepast in de praktijk. Er werd een kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijskundig onderzoek geconstateerd (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006). Hierdoor kon onderzoek geen bijdrage leveren aan de professionaliteit van de leraar (Martens, 2010). Het onderzoek stond te ver af van de concrete hulpvragen van leraren.

Hierbij speelt de tweedeling in het hoger onderwijs in Nederland een rol: in Nederland zijn universiteiten vooral gericht op fundamenteel wetenschappelijk onderzoek. In hogescholen was er geen onderzoekstraditie. Vooral sinds de komst van lectoraten staat praktijkgericht onderzoek meer centraal in de pabo's, omdat steeds meer de opvatting wordt gedeeld dat professionals dienen te worden opgeleid in een onderzoeksmatige (state-of-mind) omgeving. Leraren, beleidsmakers en onderwijsonderzoekers zoeken naar mogelijkheden om het onderwijs te verbeteren door de relatie tussen onderzoek en onderwijs te versterken (Onderwijsraad, 2006a).

Vanuit de overheid werd vervolgens steeds meer nadruk gelegd op het evidence based werken (Bolhuis, 2009a), nadat er veel kritiek werd geuit op allerlei vernieuwingen in het onderwijs die zonder wetenschappelijk bewijs van de effectiviteit ervan werden ingevoerd (Commissie Dijsselbloem, 2008). De strikte evidence based benadering blijkt echter niet houdbaar en steeds vaker werd de voorkeur gegeven aan de term evidence informed werken (Ros & Van der Hoeven, 2009). Evidence informed werken houdt in dat scholen wel op de hoogte zijn van wetenschappelijke kennis en deze kennis ook gebruiken bij hun onderwijs, maar dat niet alle aanpakken ook bewezen hebben te leiden tot hogere leerprestaties bij leerlingen, zoals evidence based werken suggereert (Ros & Van der Hoeven, 2009).

Tegelijkertijd is er de laatste jaren meer aandacht voor praktijkgericht onderzoek en kenniscreatie door de scholen zelf. Onderzoek wordt gezien als middel om professionaliteit van leraren te versterken. Onderzoek in scholen wordt gepromoot als middel om de kloof tussen onderwijs-theorie en onderwijspraktijk te overbruggen, het onderwijsniveau te verbeteren en leerlingen en leraren te beschermen tegen onbezonnen vernieuwingen (Volman, 2008).

In haar advies pleit Commissie De Graaf (2011) in dit kader voor verandering op diverse niveaus waardoor onderwijskundig onderzoek bruikbaar wordt voor de onderwijspraktijk. Dat rapport pleit voor meer aandacht voor kennisvalorisatie (benutting) van onderzoek bij universiteiten en daarnaast praktijkgericht onderzoek aansluitend bij de vragen en problemen van scholen (zie ook Coonen & Nijssen, 2011).

Deze ontwikkelingen om de kloof tussen onderzoek en onderwijs te overbruggen wijzen in de richting van meer participatie van leraren bij de programmering en uitvoering van onderzoeksactiviteiten. Een gebrek aan onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding is daarbij een probleem. Meer aandacht voor onderzoek en onderzoekende houding in de opleiding kan wellicht een oplossing bieden voor dit probleem.

De meeste leraren in het basisonderwijs hebben nog geen ervaring met onderzoek tijdens de opleiding opgedaan. Aandacht voor betere integratie van onderzoek en uitvoering, hogere eisen aan de lerarenopleiding, educatieve masters en ontwikkelingen zoals 'Academische Scholen'

kunnen een bijdrage leveren aan de versterking van de professionaliteit van de leraar en de benutting van onderwijskundig onderzoek.

3.4.3 Professionaliseringsbeleid

De derde lijn betreft de wijze waarop met menselijk kapitaal wordt omgegaan in scholen; het professionaliseringsbeleid. Tot de jaren tachtig was er geen expliciete rol voor scholen als werkgever. Er was geen sprake van HRM-beleid. De versterking van de eigen professionaliteit werd beschouwd als een zaak van individuele leraren en niet als een taak voor het management van de school of van het bestuur. Later kwam er meer behoefte aan een bestuur met een volwaardige werkgeversrol. De Commissie Van Es vroeg hier in 1993 al nadrukkelijk aandacht voor (Commissie Van Es, 1993). Daarbij is een accentverschuiving zichtbaar van management en beheer van personeel, naar ontwikkeling van personeel. Doordat scholen tegelijkertijd meer autonomie kregen (lumpsum, decentralisering), kregen zij ook meer mogelijkheden om deze rol op zich te nemen.

De Commissie Rinnooy Kan (2007) constateert 15 jaar later echter dat er grote kwalitatieve en kwantitatieve problemen zijn in het onderwijs. Kwantitatieve problemen uiten zich in het groter wordende tekort aan leraren en kwalitatieve problemen in de inzet van onbevoegden en door de vraag of de eisen voor afstuderen de juiste zijn voor een complexer wordend beroep en of aan deze eisen voldaan wordt. Vooral door de kwalitatieve problemen is er een omslag zichtbaar van het denken in managen naar het denken in ontwikkelen van menselijk kapitaal. Poell (2006) wijst op de noodzaak om HRM-beleid aan te vullen met ontwikkelingsgericht componenten. Dat sluit aan bij de gerichtheid op onderzoek en het versterken van de professionaliteit van de leraar. De overheid stimuleert ook initiatieven van scholen voor kwaliteitsverbetering. In scholen zien we meer focus op een leven lang leren en andere vormen van professionalisering (leren op de werkplek) en meer nadruk op gebruik van onderzoek. Er is een verschuiving naar leren op de werkplek zichtbaar, zowel vanuit de opleiding als in het werkveld. De werkplek wordt steeds meer als leerplek gezien. Er vinden minder gestandaardiseerde trainingen plaats, er is meer begeleiding op maat met gerichtheid op de eigen lespraktijk en meer nadruk op het leren van en met collega's.

De recente aandacht voor functiedifferentiatie past in deze lijn. De gedachte hierachter is dat leraren in scholen zich verder kunnen ontwikkelen tot 'leading' professionals (excellente leraren, reflective practitioners). Leraren die op dit hoog professionele niveau werkzaam zijn, zijn beter opgeleid, bijvoorbeeld door het afronden van een masteropleiding en kunnen een voorbeeldfunctie vervullen in een professionele school. Functiedifferentiatie en daaraan gekoppelde beloning maken niveauverschillen mogelijk in scholen. De verwachting is dat leraren zich hierdoor meer gestimuleerd voelen om zich verder te ontwikkelen. Dit sluit aan bij het advies van de Onderwijsraad over excellentie (Onderwijsraad, 2011a).

Steeds meer komt er ook aandacht voor professionaliteit van het lerarenteam (Nieuwenhuis, 2012). Nieuwenhuis geeft aan dat het niet alleen gaat om de individuele capaciteit, maar om hoe een team in gezamenlijke verantwoordelijkheid opereert.

We concluderen uit het voorgaande dat er allerlei beleidsinitiatieven plaatsvinden gericht op het versterken van het beroep en de positie van leraar. De landelijke overheid wil zich qua beleids-programmering en beleidsontwikkeling terugtrekken waardoor de koers voor verandering in het onderwijs door de onderwijsprofessionals zelf bepaald moet worden (Slegers & Ledoux, 2006).

Onder invloed van het rapport Dijsselbloem en het rapport 'Leerkracht' lijkt het dat leraren meer autonomie gaan krijgen. Maar professionele autonomie gaat ook bij andere intellectuele beroepen (denk aan advocaten, artsen, wetenschappers), samen met het intern bewaken van standaarden voor de uitoefening van het vak. Ook onderwijsprofessionals zouden hun handelen aan standaarden moeten toetsen (reflectief) en de kennisbasis up-to-date moeten houden door op de hoogte te blijven van nieuwe ontwikkelingen, bijvoorbeeld in overleg met beroepsgenoten, door zelf onderzoek uit te voeren en gebruik te maken van onderzoeksresultaten. De in samenwerking met leraren vastgestelde kwaliteitsstandaarden van het SBL zouden wellicht in de toekomst gekoppeld kunnen worden aan een registratie door de beroepsgroep zelf.

Het is momenteel echter nog onduidelijk of de maatregelen, gericht op de emancipatie van het beroep van de leraar en de versterking van de beroepsgroep, daadwerkelijk leiden tot een hogere professionaliteit van leraren. Uiteindelijk is het de bedoeling dat leraren zich steeds meer als een 'extended' professional ontwikkelen en voortdurend gericht zijn op het verbeteren van hun onderwijs. Dit kunnen ze doen met behulp van collega's, eigen onderzoek, reflectie en het gebruik van wetenschappelijke inzichten.

3.5 Tot slot

We benoemden in hoofdstuk 2 verschillende soorten professionaliteit en het belang van 'extended professionalism'. Van de leraar als professional wordt een houding gevraagd gericht op leren, ontwikkelen en onderzoeken. Vanwege kritiek op kwaliteit van onderwijs is er vanuit de overheid veel aandacht voor kwaliteitsverbetering van leraren en resultaatgerichtheid van het onderwijs. Ook het toezicht van de Inspectie van het Onderwijs is aangescherpt op deze aspecten. De maatregelen van de overheid zijn vooral gericht op versterken beroepsgroep leraar, formele kwaliteitsstandaarden, rendement van de lerarenopleiding en individuele scholing van leraren.

In de academische basisschool komen al deze aspecten aan bod. Hier worden leraren gestimuleerd zich te ontwikkelen tot 'extended' professional. Ervaringen van scholen zijn positief, maar nog niet bekend is of leraren zich daadwerkelijk meer als 'extended' professional zijn gaan gedragen.

In het volgende deel zal worden ingegaan op hoe besturen versterking van de professionaliteit gestimuleerd hebben en tot welke opbrengsten dit geleid heeft.

2

end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
derzoekend nieuwsgierig kn
vend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend r lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
nova erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend r geric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgerig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
end ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou loelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
nd ericht
com

end plan
 el deskund
 end samen
 end nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

4 Inleiding op deel 2

Versterking van de professionaliteit van de leraar op bestuurlijk niveau

Uit het eerste deel van dit proefschrift is gebleken dat er behoefte is aan kwaliteitsverbetering van leraren. Zo is de versterking van de professionaliteit van de onderwijsprofessional niet alleen noodzakelijk om bijvoorbeeld het aanzien van het beroep te verhogen, het is ook belangrijk om onderwijsinnovaties ten behoeve van het leren van leerlingen adequaat door te kunnen voeren. Want juist bij dit laatste blijkt de leraar een spilfunctie te hebben (Hattie, 2009; Marzano, 2007). Veel initiatieven hebben tot doel het onderwijs te ontwikkelen, te verbeteren, te veranderen of te innoveren (Waslander, 2007). In al deze processen krijgen besturen steeds meer verantwoordelijkheid. Volgens Kervezee en Walvisch (2010) draagt goed bestuur onder andere bij aan een meer opbrengstgerichte organisatie met een focus op goede resultaten van leerlingen. Schoolbestuurders zijn ook verantwoordelijk voor kwalitatief goede leraren in de scholen.

51

In deel 1 (hoofdstuk 3) werd een schets gegeven van de landelijke initiatieven en ontwikkelingen die van invloed zijn op de versterking van de leraar als professional. In dit tweede deel wordt ingezoomd op de initiatieven ter versterking van de professionaliteit van de leraar op bestuurlijk niveau met behulp van de casus 'Academische Basisschool'. De hoofdvraag die in dit deel centraal staat is: *'Op welke wijze wordt door besturen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?'*.

De laatste jaren heeft het innovatiebeleid van de overheid zich vooral gericht op het scheppen van gunstige voorwaarden voor innovatie, met name door het beschikbaar stellen van middelen en het aanpassen van regelgeving (WRR, 2008). Het creëren van voorwaarden voor innovatie op landelijk niveau is van groot belang, maar voor de daadwerkelijke totstandbrenging en verspreiding van innovaties is meer nodig. De werkelijke innovatieprocessen spelen zich namelijk af op het bestuurlijke niveau en op het schoolniveau. Innovatiebeleid wordt dan ook steeds meer door de besturen zelf uitgestippeld. Uit het rapport van de Commissie Dijsselbloem (2008) blijkt onder meer dat de overheid een stap terug zou moeten doen als het gaat om het aansturen van onderwijsvernieuwing. De Commissie Dijsselbloem stelt in haar rapport vast dat verantwoordelijkheden van de overheid en van de scholen door elkaar zijn gaan lopen. Ook hebben de sturingsmodellen in het verleden onvoldoende tot betere onderwijsresultaten en tevreden onderwijsprofessionals geleid. Een nieuwe, heldere afbakening van verantwoordelijkheden wordt daarom door de commissie noodzakelijk geacht.

Binnen het primair onderwijs is de aandacht voor de functies van bestuur en bestuurlijke processen de afgelopen jaren toegenomen (Van de Kant, 2009). Deze toenemende aandacht is mede het gevolg van de toenemende deregulering en autonomievergroting binnen de sector. Zo wordt de onderwijsinhoud minder gestuurd via procesregels van de overheid maar meer via outputcontrole. Dit vraagt een nieuwe rol van besturen. Ze moeten prioriteiten kunnen stellen

met betrekking tot de groter wordende maatschappelijke druk en moeten steeds meer een eigen koers uit kunnen stippelen. Besturen hebben een belangrijke rol als het gaat over prioriteiten stellen onder grote maatschappelijke druk. Het gevaar is dat zij ongecensureerd alle maatschappelijke vraagstukken binnen laten komen en scholen daarmee overspoelen. Daarnaast hebben schoolbesturen meer ruimte gekregen voor de invulling van de werkgeversfunctie en hebben ze meer budgetverantwoordelijkheid gekregen (Kervezee & Walvisch, 2010). Met deze maatregelen probeert de overheid bottom-up innovaties te stimuleren. Opmerkelijk is echter dat besturen niet helemaal hun eigen koers kunnen varen, want de overheid controleert nog op diverse aspecten. Zo wil men bijvoorbeeld de werkgeversfunctie van besturen, waaronder goed personeelsbeleid valt, laten controleren door de inspectie, zo blijkt uit het Actieplan Leraar 2020 (OCW, 2011a). In 2012 is er een convenant afgesloten van het ministerie met besturen over verhoging van de onderwijsopbrengsten en versterking van de professionaliteit van de leraar in het basisonderwijs (OCW, 2012). Dit betreft onder andere de verdere invoering van opbrengstgericht werken en het versterken van de bekwaamheid van leraren en schoolleiders. In dit convenant zijn prestatieafspraken gemaakt en zijn de voorwaarden behoorlijk dichtgetimmerd. Er lijkt daardoor weer sprake van re-regulering door dit kabinet. Re-regulering betekent op de korte termijn een belasting voor de besturen die lijkt op die van regulering.

52

Schoolbesturen worden steeds grotere en professionelere organisaties met meer verantwoordelijkheden en dat vraagt om goed bestuur (PO-raad, 2009). Goed bestuur is volgens de minister van OCW (2008): *‘Een opvatting over de verdeling van verantwoordelijkheden tussen al diegenen die kunnen bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs.’* Een ander belangrijk uitgangspunt bij goed bestuur is de scheiding tussen bestuur en toezicht. Dit is vastgelegd in de Wet op het primair onderwijs (Van de Kant, 2009). Onder invloed van de wet ‘Goed onderwijs, goed bestuur’ hebben scholen de verplichting deze scheiding tussen bestuur en intern toezicht vast te leggen (Oosterling & Vink, 2011). Er zijn drie bestuursmodellen die recht doen aan de wettelijke verplichting: het bestuur-directie model, het Raad van Beheer model en het Raad van Toezicht model (Oosterling & Vink, 2011).

Bij het bestuur-directie model heeft het bestuur een toezichthoudende functie en de directie een uitvoerende bestuurlijke taak. Bij het Raad van Beheer model gaat het om een functionele scheiding. In dit model zijn er uitvoerende bestuurders en toezichthoudende bestuurders. Vaak wordt dit vormgegeven in een Dagelijks Bestuur (uitvoerend) en een Algemeen Bestuur (toezichthoudend). In het Raad van Toezichtmodel worden de functies gesplitst bij twee afzonderlijke organen, de Raad van Toezicht en de Raad van Bestuur (Oosterling & Vink, 2011).

Daarbij komt ook nog de relatief nieuwe rol voor ‘bovenschools managers’, die nog zoeken- de zijn naar wat hun rol zou zijn ten opzichte van directeuren enerzijds en bestuur anderzijds. Er is in heel korte tijd een nieuwe managementlaag ontstaan in het primair onderwijs (Wartenbergh-Cras & Van Kessel, 2007). Deze laag is ontstaan omdat sturing van meerdere scholen, een gehele organisatie, niet meer overgelaten kan worden aan een bestuur van vrijwillige amateurs of aan schoolleiders die telkens zelf het wiel moeten uitvinden. Uit onderzoek onder schoolleiders is gebleken dat niet altijd duidelijke afspraken gemaakt zijn over de nieuwe taak- en verantwoordelijkheidsverdeling (Karsten, Van de Venne, Vermeulen, Voorthuis, & Wiekeraad, 2000; Raaijmakers, De Ruijter, & Van der Linde, 2003). Inmiddels blijken taken en verantwoordelijkheden van bovenschools managers wel steeds duidelijker te zijn voor schoolleiders (Wartenbergh-Cras & Van Kessel, 2007). Uit dit onderzoek blijkt dat de bovenschools managers zich vooral richten op externe contacten, functie- en beloningsdifferentiatie en personeelsbeleid in samenwerking met de schoolleiders.

De vraag is of schoolbesturen, in welke hoedanigheid dan ook, daadwerkelijk een directe meerwaarde kunnen leveren aan het primaire proces (PO-raad, 2009). De afstand tussen bestuur en werkvloer zou daarvoor te groot zijn en wordt met de toenemende schaalvergroting van besturen nog groter. Dit zou eerder tot een ontkoppeling kunnen leiden tussen besturen en scholen. Ook heerst het beeld volgens de PO-raad (2009) dat hoe verder het bestuur afstaat van het onderwijs, hoe lastiger het onderwijsproces te beïnvloeden is door het bestuur. Goed bestuur kan namelijk niet zonder praktische en inhoudelijke kennis van het onderwijsproces. Tot nu toe is echter nog onvoldoende duidelijk wat goed bestuur betekent voor de kwaliteit van het onderwijs.

In de praktijk zijn besturen in heel verschillende mate bezig met de ontwikkeling van een eigen sturingsfilosofie. Enerzijds zijn er besturen die gedetailleerde concepten uitgewerkt hebben over de wijze van besturen en ook nagedacht hebben over het professionele gedrag van leraren dat wordt beoogd. Anderzijds zijn er besturen voor wie dat in veel mindere mate geldt. Zo zijn er bijvoorbeeld schoolbesturen die sterk inzetten op voorwaardelijke sturing en integraal leiderschap van de schoolleiders, terwijl andere besturen sterker sturen op identiteit en missie of juist op het inzetten van resultaten. De besturingsfilosofie hangt onder andere af van de schaal van de instelling (PO-raad, 2009).

Aan besturen wordt ook een belangrijke rol toegedicht wat betreft de ontwikkeling en bewaking van de kwaliteit van het onderwijs (Wartenbergh-Cras & Van Kessel, 2007). Ze zijn namelijk in toenemende mate verantwoordelijk voor goede leerprestaties van leerlingen op hun scholen. Zo richt bijvoorbeeld het toezicht van de inspectie met betrekking tot de taal- en rekenprestaties van scholen zich steeds sterker op het bestuursniveau. Hoefden voorheen besturen zich niet met deze inhoudelijke kwesties bezig te houden, nu hebben besturen steeds meer aandacht voor het verkrijgen van inzicht in en het bewaken van de output van scholen. Om invloed uit te kunnen oefenen op deze output, beschikken besturen over een zeer belangrijk sturingsmiddel, namelijk: het investeren in de professionele ontwikkeling van hun leraren. Het is daarom van groot belang dat besturen ervoor zorgen dat er een proces op gang komt waarbinnen de school en de professionals zich voortdurend kunnen ontwikkelen.

Onduidelijk is echter nog op welke wijze schoolbesturen de ontwikkeling van de professionaliteit van leraren kunnen beïnvloeden. In dit tweede deel van het proefschrift wordt beschreven hoe in het kader van de toenemende verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs meer inzicht verkregen wordt in de wijze waarop schoolbesturen invloed kunnen uitoefenen op de versterking van de professionaliteit van hun leraren. Aangezien nog weinig onderzoeksresultaten over deze thematiek voorhanden zijn, werd gekozen voor een casestudie. Voor deze casestudie werden schoolbesturen gezocht die zeer actief gericht waren op de versterking van de professionaliteit van leraren. Twee schoolbesturen leken uitermate geschikt voor de casestudie, omdat zij zelf een project geïnitieerd en aangevraagd hadden bij het ministerie van OCW met als doelstelling het versterken van de professionaliteit van de leraar. De besturen hadden de verwachting dat leraren door het doen van onderzoek aan en in de eigen onderwijspraktijk, zich zouden ontwikkelen van een 'restricted' naar een 'extended' professional². Zij spraken daarbij over de 'academisering' van leraren.

² Zie voor een uitgebreidere beschrijving van de professionaliteit van de leraar hoofdstuk 2.

Voor het onderzoek is gekozen voor juist deze casus omdat het twee ambitieuze besturen betreft die vanaf het allereerste begin betrokken zijn geweest bij de 'Academische School' en omdat ze in hun beleid inzetten op de versterking van de professionaliteit van de leraar. Opmerkelijk is dat hun initiatief tot een gezamenlijke subsidieaanvraag bij OCW, een landelijk project teweeg gebracht heeft. Naar aanleiding van de ideeën van deze twee besturen over verbetering van het onderwijs en professionalisering van leraren, zijn door het ministerie van OCW op basis van projectplannen subsidies verstrekt (zie hoofdstuk 3). Uiteindelijk hebben de twee schoolbesturen uit de casestudie voor het landelijke project 'Academische School' een gezamenlijke subsidieaanvraag ingediend en toegekend gekregen. Dit project is onderwerp van studie in dit tweede deel van het proefschrift gericht op de beantwoording van de vraag: *'Op welke wijze wordt door besturen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?'*.

Na deze inleiding op dit tweede deel van het proefschrift volgt een theoretisch kader over innovatieprocessen in het onderwijs (hoofdstuk 5). Daarin wordt beschreven hoe innovaties getypeerd kunnen worden waarna een keuze gemaakt wordt voor een beschrijvingsmodel om innovaties in kaart te kunnen brengen. Ook wordt ingegaan op succesfactoren voor innovaties. In hoofdstuk 6 wordt de opzet voor de dataverzameling weergegeven. Om zicht te krijgen op het innovatieproces zijn data verzameld uit participerende observaties, uit storyline-gesprekken, uit documentatiemateriaal en uit vragenlijsten. In hoofdstuk 7 worden de resultaten beschreven in de vorm van een uitgebreide casusbeschrijving en in hoofdstuk 8 worden tot slot de conclusies weergegeven.

5 Typering, kenmerken en beschrijving van succesvolle innovatieprocessen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk willen we zicht krijgen op welke aspecten van een innovatie, zoals de ‘Academische Basisschool’, relevant zijn om beter te begrijpen hoe dit type innovatieprocessen verloopt en wat belangrijk is voor het succes ervan.

Eerst gaan we in op wat een innovatie is en welke soorten innovaties we kunnen onderscheiden (5.2). Vervolgens gaan we in op kenmerken van innovaties (5.3), omdat dit helpt om een keuze te maken voor een passend beschrijvingskader. In paragraaf 5.4 worden verschillende beschrijvingskaders van innovatieprocessen beschreven, om te komen tot een keuze voor één beschrijvingskader. Een beschrijvingskader helpt namelijk om goed inzicht te krijgen in het verloop van de fasen en processen en welke factoren daar een rol bij spelen. Bovendien biedt het houvast om uitspraken te doen over de opbrengsten die gerelateerd kunnen worden aan het proces. In paragraaf 5.5 wordt weergegeven wat in de literatuur bekend is over succesfactoren die van belang zijn bij een innovatieproces. Tenslotte geven we in paragraaf 5.6 een conceptueel model weer aan de hand waarvan het innovatieproces van de twee schoolbesturen in het kader van het project ‘Academische School’, beschreven kan worden. Hiermee krijgen we zicht op de mate waarin de besturen er met deze innovatie in geslaagd zijn, een bijdrage te leveren aan de versterking van de professionaliteit van de leraar.

55

5.2 Typering van innovatieprocessen

Begrippen zoals innoveren, vernieuwen, verbeteren en veranderen worden in de literatuur uiteenlopend gehanteerd. De begrippen kennen in verschillende contexten diverse interpretaties. In deze paragraaf wordt op deze verschillen ingegaan om tot een typering voor de innovatie ‘Academische Basisschool’ te komen.

5.2.1 Definitie van een innovatie

Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt en Bontje (2006) gebruiken de definitie van Lagerweij (1987) waarbij onderwijsinnovatie wordt gezien als *‘een poging om het onderwijs te verbeteren in relatie tot bepaalde gewenste doelen’*. De behoefte aan verbeteren komt vooral voort uit onvrede met de praktijk en de confrontatie met problemen. Het verschil met innoveren is dat bij verbeteren het systeem niet hoeft te veranderen. Bij verbeteringen gaat het om het optimaliseren van de huidige praktijk, terwijl er bij een innovatie sprake is van een gehele of gedeeltelijke

breuk met bestaande patronen. Bij een innovatie worden andere doelen en nieuwe uitgangspunten gekozen. De inhoud van de verandering is daarmee een belangrijke component in een innovatieproces (Sleegers & Ledoux, 2006).

Een soortgelijk onderscheid voor innovaties dat door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) wordt gemaakt, is die van radicale versus incrementele innovaties (WRR, 2008). Bij radicale innovaties gaat het om het toepassen van meer fundamenteel nieuwe principes, ontwerpen of inzichten. Bij incrementele innovaties worden aanpassingen gedaan aan de huidige praktijken. Dit laatste zou men ook een verbetering kunnen noemen.

Waslander (2007) benoemt in haar overzichtsstudie met betrekking tot innovaties in het voortgezet onderwijs als belangrijkste kenmerk dat een onderwijsinnovatie zich uiteindelijk altijd in gedrag van mensen uit. Volgens haar gaat het bij een innovatie om activiteiten die samen een concept of idee omvatten, de praktische vertaling daarvan en de daadwerkelijke uitvoering. Een innovatie is geen doel op zich, maar impliceert zowel het probleem als de oplossing. Dit komt overeen met de opvatting van Fullan (2007) die een innovatie als een proces beschrijft en die een innovatie niet ziet als een op zichzelf staande gebeurtenis. Een innovatie verwijst dus ook altijd naar iets nieuws. Er is dus pas sprake van een innovatie wanneer het nieuwe gedrag van mensen is ingebed in de dagelijkse routine (Waslander, 2007).

Er is een veelheid aan begrippen om het onderscheid te duiden tussen relatief eenvoudige, kleine, operationele innovaties en complexe, grote, strategische innovaties. Hierin schuilt vaak het eerder genoemde verschil tussen een verbetering en een innovatie.

56

De indeling van Sleegers en Ledoux (2006) richt zich vooral op verschillen in omvang en complexiteit. De eerste variant is volgens hen een relatief kleine en overzichtelijke vorm van vernieuwen, zoals bijvoorbeeld het kiezen van een nieuwe methode of het uitproberen van nieuwe lespakketten. Dit kunnen ook individuele acties van een leraar zijn. Als voorbeeld van een middelgrote innovatie noemen zij het gebruik van nieuwe instrumenten in toetsing en kwaliteitszorg. Door anderen worden deze eerste twee varianten niet als innovatie, maar als een verbetering gezien. Bij een omvangrijke, complexe innovatie worden ook eisen gesteld aan de veranderingsbereidheid en de verandercapaciteiten in het schoolteam.

Frederiks en De Bie (2004) maken een soortgelijk onderscheid als Sleegers en Ledoux, maar zij werken het begrip innovatie in drie typen uit. Naast omvang en complexiteit onderscheiden zij ook het begrip 'niveau'. Hun typen zijn gericht op de inhoud van een innovatie en worden beschreven op basis van drie aspecten: het niveau, de omvang en de complexiteit. De drie typen zijn:

- operationele vernieuwing. Het gaat hierbij om een verbetering in het onderwijs. Deze innovatie richt zich op verbeteringen die één of meer leraren aanbrengen in het curriculum;
- tactische vernieuwing. Een tactische innovatie richt zich op verbeteringen binnen een groep van onderdelen in het curriculum. Deze innovatie wordt door een aantal leraren met elkaar uitgevoerd. Denk bijvoorbeeld aan roostertechnische afstemmingen;
- strategische vernieuwing. Een strategische innovatie heeft betrekking op het gehele curriculum en alle leraren hebben ermee te maken. Hierbij kan worden gedacht aan het introduceren van een nieuw onderwijsconcept.

5.2.2 Aanleiding tot innoveren

Organisaties, zoals ook schoolbesturen, zijn als gevolg van een veranderende omgeving genoodzaakt veranderingen en vernieuwingen door te voeren. Vaak worden organisaties of scholen vanuit hun omgeving gestimuleerd om te innoveren, bijvoorbeeld als gevolg van nieuw beleid en/of overheidsmiddelen (Fullan, 2007). Impulsen voor innovaties kunnen echter zowel vanuit de omgeving als van binnenuit ontstaan (Walrecht, 2006) en kunnen dus van buiten af of van binnenuit geformuleerd worden.

Sleegers en Leithwood (2010) maken in dit verband een onderscheid in twee perspectieven. Bij het externe perspectief ligt de nadruk op implementatie van extern ontwikkelde vernieuwingen in scholen. Een innovatie vanuit het externe perspectief is bijvoorbeeld een door de overheid opgelegde innovatie. Het interne perspectief legt de focus op de ontwikkeling van de capaciteiten van professionals en de school. Dit om een ondersteunende omgeving te bieden waarin leraren kunnen leren en waarin veranderingen tot stand kunnen worden gebracht. De nadruk bij het interne perspectief ligt dan op het ontwikkelen en gebruiken van kennis door mensen uit de praktijk (Sleegers & Leithwood, 2010).

Een andere benadering om een innovatie of de strategische aanpak van die innovatie te duiden is het onderscheid tussen top-down en bottom-up. Bij een top-down benadering wordt de innovatie vanuit een hogere managementlaag aangestuurd. Een bottom-up aanpak staat voor een innovatie die vanaf de werkvloer zelf wordt geïnitieerd, uitgevoerd en omgezet naar beleid. Het blijkt van groot belang te zijn dat leraren niet alleen als uitvoerende krachten worden gezien, maar dat zij actief kunnen participeren bij een innovatie (Van der Bolt, et al., 2006). Hierdoor komen ze minder snel in een slachtofferrol en is er een grotere kans op een succesvolle innovatie. Steeds vaker krijgen leraren zelf de rol om tijdens een innovatie ontwikkelwerk te doen (Fullan, 1993, 2001; Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt, & Bontje, 2006; Pilot & Keesen, 2008; Schell-Kiehl & Gellevis, 2011).

57

5.2.3 Typering van de casus

Gezien bovenstaande definiëringen kunnen we met betrekking tot de casus in het onderzoek spreken over een innovatie. De complexiteit van de verandering is groot en men tracht in termen van gedrag een verandering teweeg te brengen. We spreken in dit onderzoek dus over een innovatie waarbij de nadruk ligt op het verwerven van een andere houding en ander gedrag bij leraren, meer gericht op leren, onderzoeken en reflecteren.

Een innovatieproces als het project 'Academische Basisschool', lijkt het meest op een strategische innovatie (Frederiks & De Bie, 2004). Het betreft een tamelijk complexe innovatie waarmee uiteindelijk alle leraren van de deelnemende (deel)projecten te maken krijgen. Het project 'Academische Basisschool' kan ook gezien worden als een voorbeeld van een innovatie met de nadruk op het interne perspectief. De beide besturen hebben deze innovatie zelf geïnitieerd en vanuit de besturen gezien betreft het een bottom-up benadering. De initiatieven tot verandering kwamen voort uit de onderwijspraktijk en hadden als doel de bestaande onderwijspraktijk en het bestaande lerarengedrag te onderzoeken en te verbeteren.

5.3 Belangrijke aspecten van innovatieprocessen

Om een innovatieproces goed te kunnen beschrijven en het te kunnen plaatsen in een beschrijvingskader, is het van belang het type innovatie en de kenmerken van het innovatieproces te benoemen. In paragraaf 5.2 zijn we ingegaan op de typering van de innovatieprocessen en in deze paragraaf gaan we in op kenmerken van innovatieprocessen en aspecten die het verloop van een innovatieproces bepalen. In het proefschrift van Walrecht (2006) wordt in een uitgebreide literatuurstudie een vrij compleet overzicht gegeven van de factoren die bij een innovatie van belang zijn. Zij baseert zich daarbij op een uitgebreide literatuurstudie. Ze komt tot het volgende onderscheid: a. doelen, b. innovatie-inhoud, c. strategie, d. structuur, e. sturing, f. draagvlak en betrokkenheid, g. ondersteuning en f. evaluatie. Hieronder worden deze verschillende aspecten van een innovatie verder toegelicht.

a. Doelen

Walrecht (2006) verwijst naar verschillende auteurs die onderstrepen dat vooral heldere, eenduidige en concrete doelen richting kunnen geven aan innovaties. Het tegengestelde zou ook kunnen gelden: té specifieke doelen kunnen het proces bemoeilijken, omdat bredere doelen tot meer draagvlak zouden kunnen leiden.

Consensus over de doelen is echter van groot belang. De stabiliteit van de innovatiedoelen is ook van belang. Doelen kunnen namelijk wijzigen tijdens het proces, wat zou inhouden dat consensus hierover ook gedurende het innovatieproces moet worden gecontroleerd. Walrecht geeft aan dat het ook mogelijk is dat tijdens het innovatieproces nog onderhandeld wordt over de doelen. Dit is het geval wanneer bijvoorbeeld doelen (moeten) worden geconcretiseerd en bijgesteld. Concretisering, consensus en stabiliteit worden dus als belangrijke aspecten van doelen gezien.

b. Innovatie-inhoud

Er zijn diverse niveaus te onderscheiden waarop een innovatie zich kan richten. De niveaus komen sterk overeen met de typering voor een verbetering of een innovatie, zoals geschetst in paragraaf 5.2.1. Walrecht verwijst naar Slavin (1998) die drie hoofdtypen onderscheidt: 'organizational development models', 'comprehensive reform models' en 'single-subject models'. Deze indeling verwijst naar de omvang en complexiteit van de innovatie. Single-subject modellen hebben betrekking op één aandachtsgebied, zoals bijvoorbeeld op het verbeteren van het leesonderwijs. Comprehensive reform models richten zich op meerdere aandachtsgebieden en een bredere doelgroep. Voor deze innovatie zijn er richtlijnen geformuleerd en ligt de organisatie en inhoud vast. Leermaterialen en handleidingen worden aangereikt en er wordt aandacht besteed aan professionalisering van het team. Bij een organizational development model worden geen specifieke richtlijnen gegeven voor de inhoud van activiteiten. Het gaat hierbij veel meer om een visie op hetgeen verbeterd dient te worden (Slavin, 1998). De professionals binnen de organisatie geven vorm en inhoud aan de innovatie. De gewenste verbeteringen hebben daarbij bijvoorbeeld betrekking op het curriculum of op professionalisering. De inhoud van een innovatie is bepalend voor de aspecten strategie, sturing, ondersteuning en evaluatie.

c. Strategie

Een strategie wordt gezien als de richtinggevende manier waarop doelen kunnen worden bereikt waarbij de koersbepaling concreet wordt uitgewerkt in interventies of activiteiten.

In literatuur over innovatiestrategieën wordt vaak de klassieke indeling van Benne en Chin (1974) gebruikt. Zij maken een onderscheid tussen de machtsdwang-strategie, de empirisch-rationele strategie en de normatief-reëducatieve strategie. Deze strategieën geven aan of een innovatieproces van bovenaf (top-down) wordt opgelegd, zoals bij de machtsdwangstrategie of dat er gebruik wordt gemaakt van kennis en informatie bij de aanpak van de innovatie (empirische rationeel) of dat mensen zelf betrokken worden bij de uitwerking (normatief reëducatief). Deze laatste strategie is ook bekend als een bottum-up strategie (Benne & Chin, 1974).

d. Structuur

Structurering of herstructurering is nodig bij onderwijsinnovaties, omdat het de complexiteit van een innovatieproces vermindert. Structuur vermindert ambiguïteit en onduidelijkheid over rollen, taken en activiteiten en heeft ook betrekking op de relatie tussen organisatie-eenheden, de organisatieopbouw, taakverdeling, functiestructuur en onderlinge werkrelaties. Tot structurering hoort eveneens het toekennen van tijd, middelen en aandacht voor het invoeren van de verandering, voor ondersteuning en voor verdere professionalisering.

Structuur kan gericht zijn op posities en op proces. Structuur gericht op posities verwijst naar de opbouw van de organisatie, de management- en ondersteuningsstructuur, de verdeling van taken en posities van groeperingen. Structuur gericht op processen betreft planning, coördinatie, controle en assessment.

e. Sturing

Er zijn verschillende opvattingen over hoe innovaties kunnen worden aangestuurd. Zo is er aan de ene kant van het continuüm de RDD-benadering (Research, Development, Diffusion), waarbij doorgaans planmatig een innovatie in stappen wordt voorgeschreven voor de uitvoerders. Het denkwerk van de innovatie gebeurt dan niet door de uitvoerders. Aan de andere kant bestaat de opvatting dat innovaties niet gestuurd kunnen worden aangezien ze te veel afhankelijk zijn van persoonlijke en toevallige factoren (Homan, 2006).

Toch blijkt sturing een cruciale component bij innovatieprocessen (Cozijnsen, 2004). Goede sturing berust in belangrijke mate op het verduidelijken van doelen en gezamenlijk overleg over doelen prioriteiten, activiteiten, tijdschema's en het gebruik van materialen en middelen. Bestuurders en schoolleiders hebben een belangrijk aandeel in het verduidelijken van doelen, het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op veranderingen en het aanbrengen van structuur. Om dit vorm te geven kunnen bestuurders bijvoorbeeld overleg- en werkgroepen organiseren.

f. Draagvlak en betrokkenheid

Het succes van een innovatie staat of valt met de betrokkenheid van de actoren (Walrecht, 2006). Om die reden is het van belang voldoende aandacht te besteden aan het creëren van draagvlak en het organiseren van betrokkenheid. Een voorwaarde voor het verkrijgen van draagvlak en betrokkenheid is dat helder wordt gecommuniceerd over wat er van de betrokkenen wordt verwacht, welke rol zij spelen en wat de gewenste eindopbrengsten moeten zijn. Communicatie over de doelen speelt hierbij ook een belangrijke rol. Daarnaast moeten de gewenste resultaten als nuttig door de betrokkenen worden gezien en moeten ze zowel gericht zijn op de korte als op de lange termijn. Een negatief beeld over haalbaarheid, onzekerheden en weerstanden blijken de innovatie ongunstig te beïnvloeden.

g. Ondersteuning

Er is steeds meer aandacht voor het aspect van ondersteuning tijdens een innovatie waarbij het begrip ondersteuning breed wordt opgevat. Het omvat goede informatie, procesbegeleiding, training, gebruik van data, financiële middelen en ruimtelijke condities. Een belangrijk aspect is het faciliteren van deze ondersteuning door de leidinggevende.

h. Evaluatie

Om tot een goede evaluatie te komen waarin wordt nagegaan of de gewenste resultaten zijn behaald, is duidelijkheid over de vooraf gestelde doelen van groot belang. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen formatieve en summatieve evaluatie. Formatieve evaluatie kan leiden tot bijsturing tijdens het proces: evaluatie en feedback worden daarom ook als leer- en sturingsmiddelen gezien. Summatieve evaluatie vindt plaats aan het eind van het innovatieproces en is een terugblik op hetgeen gerealiseerd is. Meer specifiek wordt zelfevaluatie, waarbij professionals zelf evaluatiedata verzamelen en daarmee feedback geven op de voortgang en kwaliteit, gezien als een krachtig middel waarbij professionals zich meer bewust worden van hun eigen handelen en de resultaten daarvan.

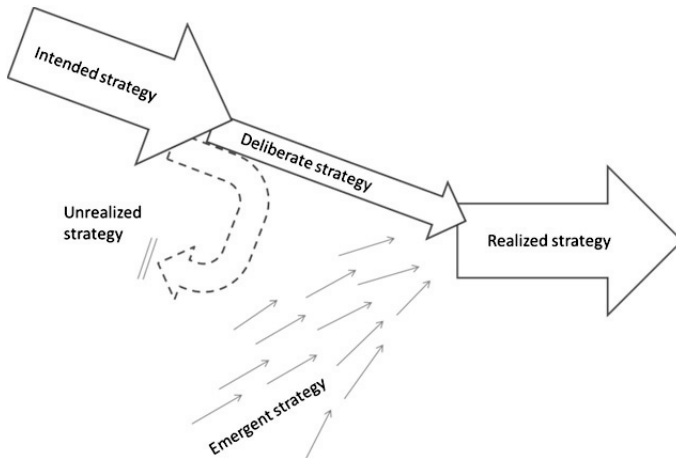
5.4 Beschrijvingskader

60

Deze paragraaf gaat in op beschrijvingskaders voor innovatieprocessen waarmee inzicht in het verloop van een innovatieproces wordt verkregen. We zijn op zoek naar een beschrijvingskader dat past bij het beschrijven van het innovatieproces geïnitieerd door schoolbesturen, gericht op de versterking van de professionaliteit van de leraar; een beschrijvingskader dat een complexe, strategische innovatie kan weergeven.

5.4.1 Typeringen van innovaties

In de literatuur worden onder andere door Mintzberg (1987), Pawson en Tilley (1997), Cozijnsen (2004) en De Caluwé en Vermaak (2006) verschillende invalshoeken genoemd, die gebruikt kunnen worden om innovaties beter te begrijpen. Vaak wordt daarbij gebruik gemaakt van modellen waarin met name een belangrijk onderscheid zichtbaar is in meer product- of meer procesgeoriënteerde modellen. In dit proefschrift gaat de interesse voornamelijk uit naar het proces. Criteria voor de selectie van een beschrijvingskader zijn: de compleetheit van het model (alle aspecten uit paragraaf 5.3) en de samenhang tussen de verschillende kenmerken, aangezien we zicht willen krijgen op het gehele verloop van de innovatie. Een viertal veelgebruikte modellen is voor dit onderzoek bestudeerd, zoals het model van Mintzberg, van Pawson en Tilley, van Walrecht en van De Caluwé en Vermaak. Wat opvalt is dat er tussen deze modellen enerzijds veel overlap zit, maar dat er ook belangrijke verschillen in focus zijn. Zo wordt in het model van Mintzberg (1987) vooral nadruk gelegd op het strategievormingsproces van de innovatie, waarbij een onderscheid gemaakt wordt tussen bedoelde, uitgesproken en gerealiseerde strategieën (zie figuur 5.1). Mintzberg, Ahlstrand en Lampel (2006) stellen dat een strategie zowel als beoogd plan gedefinieerd kan worden, maar ook als patroon van wat er daadwerkelijk is uitgevoerd. Daarnaast zijn er ook strategieën die gaandeweg ontstaan. Dit zijn de zogenoemde opkomende strategieën (Mintzberg et al., 2006). Opgemerkt kan worden dat dit model niet ingaat op bijvoorbeeld de betrokkenheid van mensen bij de innovatie, of op de concrete interventies.



Figuur 5.1 Deliberate and Emergent Strategy (Mintzberg, 1987, p. 14)

Het CMO-model van Pawson en Tilley (1997) gaat in op drie hoofdcomponenten: condities, mechanismen en opbrengsten en is een analytisch model om bijvoorbeeld beleid mee te beschrijven. Dit model geeft vooral inzicht in de beïnvloeding van condities op mechanismen en van mechanismen en condities op de opbrengsten. De nadruk ligt hierbij op de causale relaties tussen mechanismen en opbrengsten en de condities waaronder de opbrengsten gerealiseerd worden.

Walrecht (2006) komt op basis van diverse literatuur tot een samengesteld model en beschrijft veranderingsbenaderingen voor innovaties met als belangrijke kenmerken: doelen, inhoud, strategie, structuur, sturing, draagvlak en betrokkenheid, ondersteuning en evaluatie. De benaderingen worden verdeeld in: een sterk planmatige benadering, een systematische benadering, een ontwikkelingsbenadering en een incrementele benadering. In dit model worden ook aandachtspunten voor (succesvol) innoveren beschreven. Deze manier van beschrijven is sterk gericht op het proces.

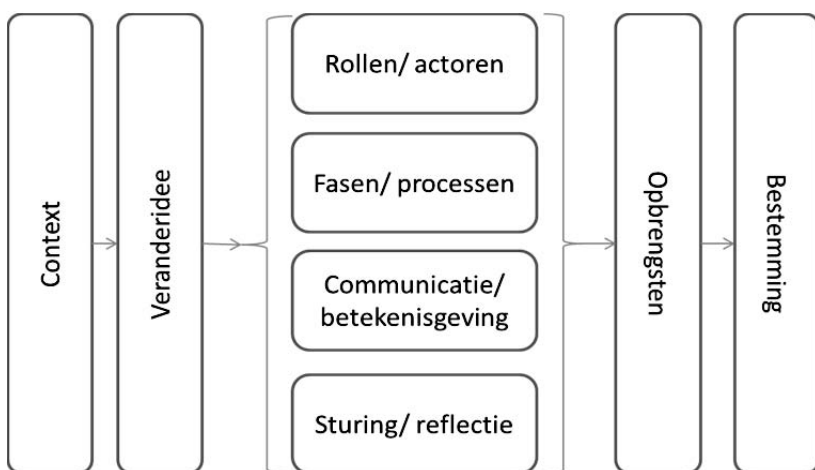
De Caluwé en Vermaak (2006) tenslotte presenteren een verandermodel met de volgende bestanddelen van een geplande verandering: context/ historie, veranderidee, uitkomsten/bestemming, rollen/ actoren, fasen/ processen, communicatie/ betekenisgeving, sturing/ reflectie, effecten. De bestanddelen zijn zowel voor langlopende innovaties toepasbaar, als voor minder omvangrijke, kortlopende veranderingen. De dubbele terminologie staat enerzijds voor een meer planmatige blik op veranderen, anderzijds voor een meer procesmatige benadering. Bijvoorbeeld communicatie (planmatig) versus betekenisgeving (procesmatig). Daarnaast schenken De Caluwé en Vermaak aandacht aan vijf verschillende (kleuren-)perspectieven die een innovatie typeren.

Er zijn dus verschillende modellen die gebruikt zouden kunnen worden voor het beschrijven van het innovatieproces 'Academische Basisschool'. Om een aantal redenen is gekozen voor het beschrijvingskader van De Caluwé en Vermaak (2006). In de eerste plaats is het kader zeer compleet te noemen. In dit model is namelijk aandacht voor zowel het proces voorafgaand aan de innovatie, als voor de processen tijdens de innovatie en voor de opbrengsten van de innovatie. Dit in tegenstelling tot de meeste andere modellen die zich beperken tot processen tijdens de innovatie. In de tweede plaats past dit model bij het type innovatie dat in deze studie wordt geanalyseerd. Het project 'Academische Basisschool' kan namelijk worden getypeerd als strate-

gisch en complex. Het model biedt ook mogelijkheden om in te gaan op processen op verschillende niveaus en in verschillende fasen, waarbij ook veel aandacht is voor diagnose en communicatie. In de derde plaats is het een model dat vaker toegepast is en bruikbaar is gebleken om een compleet beeld te krijgen van een innovatie. In de vierde plaats is het kader zeer gedetailleerd uitgewerkt, met gebruik van verschillende typologieën en is het onderbouwd vanuit recente overzichtsstudies. Bovendien bieden de vijf veranderperspectieven ook de mogelijkheid om relaties aan te geven tussen de componenten van het model. Hieronder gaan we dieper in op het model van De Caluwé en Vermaak door de deelaspecten nader toe te lichten.

5.4.2 Verandermodel van De Caluwé en Vermaak

De subparagrafen corresponderen met de in 5.4.1 geschetste variabelen uit het model van de Caluwé en Vermaak (zie ook het model in figuur 5.2).



Figuur 5.2 Bestanddelen van een geplande verandering (De Caluwé & Vermaak, 2006 p. 108)

Context

Volgens De Caluwé en Vermaak zijn de context en historie van invloed op de vraag waarom een organisatie wil veranderen. Dit lijkt op wat Pawson en Tilley (1997) bedoelen met condities. Het veranderidee vloeit dus als het ware voort uit de context. Bij de context wordt door de auteurs onderscheid gemaakt in de omgeving, de aanleiding en de filosofie. Zo worden bij de beschrijving van de omgeving voornamelijk feitelijke kenmerken weergegeven die ten grondslag kunnen liggen aan een veranderidee. Denk hierbij aan kenmerken en veranderingen in de maatschappelijke omgeving, aan organisatiekenmerken en aan eerdere ervaringen met veranderingen in de organisatie. Bij de context van een veranderende organisatie is het van belang om te achterhalen waarom een organisatie er nu zo voor staat. Hiervoor is de geschiedenis van de organisatie van belang. Als er namelijk op het gebied van de innovatie of van randvoorwaardelijke zaken in het verleden bepaalde gebeurtenissen hebben plaatsgevonden, dan is het waardevol om deze in de beschrijving van het innovatieproces mee te nemen. Van de Berg (2012) spreekt in dit verband

over de invloed van de biografie. De aanleiding kan volgens De Caluwé en Vermaak zowel binnen als buiten de organisatie ontstaan. De aanleiding kan voortkomen uit ambities of door onvrede. De filosofie van alle betrokkenen is te beschouwen als de betekenisgevende kenmerken die ten grondslag liggen aan het veranderidee zoals de visie op mensen, op organisaties en op veranderprocessen.

Veranderidee

Het veranderidee is richtinggevend bij aanvang van het innovatieproces en wordt gaandeweg steeds concreter. Het veranderidee is namelijk een eerste beeld van waar de organisatie heen wil. Dit lijkt op wat Mintzberg (1987) bedoelde met 'intended strategy'. De uiteindelijke opbrengsten zouden moeten lijken op het oorspronkelijke veranderidee. Soms kunnen het veranderidee en de werkelijke uitkomsten echter verschillen door voortschrijdend inzicht.

Rollen/actoren

De context, het veranderidee en de bestemming zijn variabelen die voorafgaan aan het innovatieproces zelf. Veranderen is volgens De Caluwé en Vermaak een interactief proces. Om het verloop van het proces te kunnen beschrijven zijn de rollen die de betrokkenen aannemen van belang. Er worden zeven rollen onderscheiden: initiatiefnemer, sponsor, regisseur, mede- en tegenstander, trekker, uitvoerder en slachtoffer. Vaak verloopt een innovatieproces als volgt: de initiatiefnemer heeft een veranderidee; daarmee start de innovatie. De initiatiefnemer zoekt ondersteuning bij sponsors om het veranderidee te staven. Samen gaat men op zoek naar een regisseur die dan de eerstverantwoordelijke wordt. Hij/zij zet de verandering op, stimuleert de uitvoering en monitort de voortgang. De regisseur deelt zijn verantwoordelijkheden zo snel mogelijk met medestanders en zoekt geschikte manieren om zich te verhouden tot eventuele tegenstanders. Naarmate het proces vordert en de aanpak duidelijker wordt, ontstaan er trek- kers die de echte verantwoordelijkheid delen met de regisseur. De uitvoerders (positief ten aanzien van de verandering) en slachtoffers (negatief ten aanzien van de verandering) realiseren de verandering op de werkvloer. Deze indeling in rollen helpt volgens De Caluwé en Vermaak niet alleen om alle bijdragen in het proces te benoemen en rolvermenging te voorkomen, maar ook met het organiseren van het veranderproces. Tenslotte helpt zicht op wie welke rol op welke wijze invult, het innovatieproces inzichtelijk te maken.

63

Fasen/processen

De fasen in het model geven de inhoudelijke activiteiten die plaatsvinden weer. Er wordt een indeling in vijf fasen gemaakt. Ze onderscheiden: de diagnose, de kern van het vraagstuk, de veranderstrategie, het interventieplan en de interventies. Een dergelijke indeling verhoogt volgens hen de overzichtelijkheid en de structurering van het innovatieproces. Daarbij leidt bewustwording van deze fasen tot een betere onderbouwing en samenhang van de fasen onderling. De verschillende fasen worden hieronder verder toegelicht.

Diagnose

De diagnose helpt helder te krijgen wat er aan de hand is. Om de diagnose te beschrijven dient een aantal vragen beantwoord te worden, zoals: '*waar speelt dit?*', '*wat moet er veranderen?*', '*wie gaan dit voor elkaar brengen?*'. De diagnose betreft de inhoud waarover men informatie verzamelt en het proces waarlangs men de vragen tracht te beantwoorden.

De kern van het vraagstuk

De kern van het vraagstuk heeft volgens De Caluwé en Vermaak als doel de diagnostische informatie te ordenen en de verbanden en relaties tussen die informatie in kaart te brengen. Het gaat om het in kaart brengen van het echte probleem. Focus aanbrengen in deze fase is volgens hen van groot belang, omdat dit anders een onwerkbaar interventieplan oplevert. Als de kern van het vraagstuk helder is kunnen er ook duidelijkere doelen worden geformuleerd.

Veranderstrategie

Een veranderstrategie helpt helder te krijgen wat de hefboom voor verandering kan zijn. In deze fase wordt de aanpak bepaald in relatie tot de gestelde doelen en het te bereiken gewenste resultaat (de bestemming). Het is van belang om een samenhangend geheel van uitgangspunten te vinden voor de vormgeving van de verandering.

Interventieplan

Het maken van het interventieplan helpt om te komen tot een succesvolle implementatie. Het gaat daarbij volgens de auteurs om het ontwikkelen van een aanpak waarin de veranderstrategie in iets werkbaars is vertaald en organiseerbaar is gemaakt. Tegelijkertijd zorgt het interventieplan voor het laten aansluiten van de interventies bij de strategie.

Interventies

- 64 Interventies worden bij een voorspelbare innovatie uitgevoerd conform het interventieplan. Interventies zijn één of een serie geplande veranderingsactiviteiten, gericht op het helpen vergroten van de effectiviteit van een organisatie.

Communicatie/ betekenisgeving

Communicatie en betekenisgeving vormen ook zeer relevante variabelen van een veranderproces. Communicatie is een kritische factor om betrokkenen eigenaar te maken van het veranderproces. Bovendien kan de inzet van communicatie de verandering aankondigen en verklaren en kan het bijdragen om positieve en negatieve verwachtingen te managen. Communicatie wordt vanuit dit perspectief gezien als een instrument dat doelgericht kan worden ingezet. Communicatie binnen de verandering kan ook als een proces van betekenisgeving worden gezien.

Sturing/ reflectie

Een geplande verandering veronderstelt het denken in relaties. Er kunnen bewuste interventies worden gepleegd die gewenste uitkomsten tot gevolg kunnen hebben of waarschijnlijk maken. De wijze van besluitvorming is een essentieel onderdeel van sturing. Er is iemand verantwoordelijk voor deze besluitvorming die het proces daarvoor in de gaten moet houden. Monitoring tijdens het proces biedt mogelijkheden om tijdens het proces bij te sturen. Sturing kan worden gezien als de verbindende factor tussen de bestanddelen van het model.

Sturing kan op verschillende manieren plaatsvinden. Zo kan sturing gericht zijn op beheer (criteria, meten, bijsturen), op veranderen (interventies, diagnose, plan) of op leren (waarnemen, betekenis geven, committeren, handelen). De wijze van sturing wordt bepaald door het perspectief op veranderen.

Opbrengsten

Innoveren kan worden beschouwd als het realiseren van beoogde doelen. De effecten van het veranderproces worden in de literatuur soms verschillend aangeduid en benoemd; men spreekt van uitkomsten, bestemming, opbrengsten. In het model van De Caluwé en Vermaak worden de effecten van het veranderproces verder gecategoriseerd in vijf soorten kenmerken: kenmerken van interactie, van producten en diensten, van bedrijfsprocessen, van mensen, van inrichting en besturing. Om een voorbeeld te noemen: een effect van een innovatieproces uitgedrukt in kenmerken van mensen kan bijvoorbeeld een toename van kennis, bereidheid of vaardigheden zijn. Een ander voorbeeld is een effect in termen van interacties. Denk hierbij aan meer openheid en respect voor elkaar, meer initiatieven en acties die worden ondernomen of het lerende vermogen dat toeneemt. Er dient te worden opgemerkt dat de benoeming van de opbrengsten sterk afhankelijk is van de visie van de initiatiefnemers.

Bestemming

Volgens De Caluwé en Vermaak is de bestemming bij een innovatietraject vaak niet heel specifiek geformuleerd en bovendien niet maakbaar. De bestemming wordt gedurende het proces door ontwikkelingen en veranderingen bijgesteld. Dit is als het ware een hoofdrichting waar gedeelde filosofieën en overtuigingen van de organisatie onder liggen. De opbrengsten kunnen wel passen bij de ideeën over de bestemming, maar door voortschrijdend inzicht verandert de richting waar men met de innovatie heen wil ook gedurende het proces.

65

Perspectief op innoveren

Aanvullend op het voorgaande beschrijvingsmodel voor innovaties, hanteren De Caluwé en Vermaak (2006) het 'kleurendenken'. Het betreft vijf typering (kleuren) van perspectieven op innovatie om betekenis en mogelijke verklaringen te kunnen geven aan bepaalde keuzes van aanpak. Iedere kleur staat voor een bepaalde benaderingswijze van een innovatie, een bepaalde wijze van denken over wat nodig is om mensen te laten veranderen. Ze onderscheiden geeldruk-, blauwdruk-, rooddruk-, groendruk- en witdrukdenken. Hieronder wordt een korte beschrijving van typerende kenmerken per kleur gegeven:

- **Geeldrukdenken**

Macht en belangen in organisaties zijn van groot belang. Veranderingen komen tot stand als ze ondersteund, gelegitimeerd of gesanctioneerd worden. Communicatie en onderhandelen tot consensus wordt bereikt, zijn veelgebruikte interventies. Het ideaal dat met geeldrukdenken wordt nagestreefd, is het behartigen van overkoepelende belangen en het nastreven van collectieve effecten. Een te sterke focus alleen op dit perspectief kan leiden tot een machtsstrijd, een belangenstrijd. Een andere valkuil is het ontstaan van een kloof tussen beleid en werkelijkheid.

- **Blauwdrukdenken**

Verandering komt vooral tot stand door een van tevoren bedacht stappenplan met een duidelijk omschreven resultaat en doel en met een zo goed mogelijke monitoring van de stappen. Men tracht zoveel mogelijk factoren te beheersen. In deze rationele veranderaanpak is het ontwerp bepalend voor de implementatie. Planning (stappenplannen) en organisatie zijn van groot belang. Het ideaal is dan ook dat alles maakbaar en beheersbaar tot stand kan komen. Een valkuil bij deze benadering is dat er weinig oog is voor het niet meetbare.

- **Rooddrukdenken**

Mensen bereiken door ze te prikkelen en stimuleren. Mensen moeten de voordelen van de verandering zelf in kunnen zien en moeten vooral aandacht, respect en vertrouwen ervaren. Het

denken in gemeenschappen en werken aan relaties zijn hierbij uitgangspunten. Een valkuil van dit roddrukdenken is een té harmonieuze insteek, waarbij er een gebrek aan harde uitkomsten is.

- Groendrukdenken

Centraal staat het leeraspect gekoppeld aan het veranderen. Veiligheid en openheid zijn hierbij van belang. Er wordt gebruikgemaakt van feedback, reflectie en het experiment om tot leren en veranderen te kunnen komen. Het principe van de lerende organisatie is hierop van toepassing. De valkuil van alleen dit perspectief op veranderen is dat er situaties zijn waarin mensen niet willen of kunnen leren door een gebrek aan motivatie of capaciteiten.

- Witdrukdenken

Gaat uit van eigen betekenisgeving, wilsvorming en motivatie. Verandering vindt pas plaats als mensen zelf daarvoor openstaan (spontane evolutie). Zelforganisatie is hierbij een belangrijk uitgangspunt. Een valkuil van het witdrukdenken zit in het ideologiseren. Dit kan leiden tot berusting. Dingen gebeuren als de tijd er rijp voor is, en het omgekeerde is dan ook van toepassing.

Het model van de Caluwé en Vermaak lijkt met de aanvullingen van veranderperspectieven het meest geschikt voor het beschrijven van interne processen van een complexe innovatie zoals het project 'Academische Basisschool', omdat het model ingaat op alle fasen van de innovatie. Bovendien kan het model zowel worden gebruikt vanuit een planmatige, alsook vanuit een procesmatige kijk op een innovatie. Om meer zicht te krijgen op bepaalde variabelen die van belang zijn voor een succesvol verloop van een innovatie, wordt in de volgende paragraaf ingegaan op succesfactoren bij innovaties.

66

5.5 Succesfactoren bij innovaties

Een belangrijke vraag bij het beschouwen van de casus 'Academische Basisschool' is óf, en zo ja, op welke wijze, de besturen hebben kunnen bijdragen aan de versterking van de professionaliteit van leraren. Dit vraagt een analyse op basis van een casusbeschrijving gericht op welke factoren wel of niet bevorderlijk zijn voor het succes of falen van een innovatie. In de literatuur is gezocht naar een analysekader om dit in beeld te kunnen brengen en er zijn verschillende opsommingen te vinden met succesfactoren of belangrijke uitgangspunten bij innovaties. Er is gekozen voor de zeven aandachtspunten van Waslander (2007) voor succesvol innoveren in het onderwijs: (1) concentratie, (2) coherentie, (3) commitment, (4) community, (5) continuïteit, (6) consistentie en (7) contextmanagement. In deze paragraaf wordt de keuze voor deze zogenoemde '7 c's' toegelicht en worden de succesfactoren nader besproken.

Een indeling voor welke factoren wel of niet bevorderlijk zijn voor het succes van een innovatie wordt gevonden in de literatuurstudie van Waslander (2007). Om een aantal redenen blijkt dit analysemodel voor het onderzoek 'Academische Basisschool' goed toepasbaar. Ten eerste omdat deze indeling gericht is op de Nederlandse schoolcontext. Ten tweede omdat deze indeling actueel is. Waslander is namelijk op basis van een studie gebaseerd op reviews en meta-analyses vanaf 2000 tot deze indeling gekomen en schetst daarmee een compleet beeld. Ten derde kunnen we zeggen dat de aandachtspunten op een hoger abstractieniveau liggen waardoor ze minder persoonsgebonden zijn en goed toepasbaar lijken voor een analyse van succesfactoren op

bestuursniveau. Bovendien zijn de c's niet gericht op incidentele verbeteracties maar op duurzame innovaties, zoals de doelstelling van het project 'Academische School' beoogt.

Waslander heeft de 7 c's gebaseerd op een studie waarbij gekeken is naar kenmerken van excellente scholen. Deze kenmerken zijn: sterke missiegedrevenheid, betrokkenen kennen en delen de missie, alles is gericht op leren en doceren, hoge verwachtingen van iedereen, nauwe relaties tussen leraren en leerlingen (en ouders), aandacht voor leren van leraren en lerend vermogen van de school als geheel, betrokkenen willen weten hoe het echt zit, betrokkenen doen zelf regelmatig onderzoek om de kwaliteit te verbeteren en sterk leiderschap.

Excellente scholen blijken volgens de studie gelijktijdig aan deze kenmerken te voldoen. Dit biedt daarom aanknopingspunten voor verander- en verbeterprocessen. En hoewel de studie zich richtte op het voortgezet onderwijs, lijken deze 7 c's ook bruikbaar te zijn voor het succes van een onderwijsinnovatie in het algemeen.

Omdat over succesfactoren op het niveau van besturen nog niet veel bekend is trachten we de 7 c's een uitwerking te geven die past bij de bestuurlijke context. We proberen daarbij ieder deelaspect met behulp van bevindingen van andere auteurs verder te concretiseren, zodat deze een bijdrage leveren aan het analysekader. Met deze aanvullingen willen we de 7 c's, die in algemene termen beschreven zijn, meer concreet invullen.

1 Concentratie

'Activiteiten gericht op het verbeteren en vernieuwen van scholen hebben focus en een duidelijk doel nodig. Dat doel moet verbonden zijn met leren en/ of lesgeven, dus dichtbij de kerntaak liggen. In de uitwerking moet rekening gehouden worden met het noodzakelijke evenwicht tussen de technische en de sociale kant van het onderwijs' (Waslander, 2007, p. 78).

Voor de besturen betekent dit dat de projectdoelstelling voor betrokkenen helder en dicht bij de praktijk van de leraar in de school moet staan. Met betrekking tot het belang van eenduidige doelen voegt Ledoux (2005) daaraan toe dat moet worden gestart met een probleemanalyse en een daarop gebaseerd verbeterplan met duidelijke doelen (in Slegers & Ledoux, 2006). De mate waarin doelen duidelijk zijn, het abstractieniveau, speelt daarbij een belangrijke rol (Walrecht, 2006). Hoe abstracter de doelen, hoe sneller er consensus en draagvlak gecreëerd kan worden, omdat doelen dan multi-interpretabel zijn. Maar hoe concreter de doelen, hoe groter de kans op succesvolle implementatie (Walrecht, 2006). Heldere, eenduidige en concrete doelen geven richting aan innovatieprocessen, waardoor motivatie om de doelen te bereiken vergroot wordt. Fullan (2007) geeft aan dat ook consensus met betrekking tot de doelen van groot belang is. Als succesfactor noemen Kirscher en Wopereis (2005) het belang van het in een vroeg stadium definiëren en vaststellen van projectdoelen om zo betrokkenheid te realiseren. Ook zij geven aan dat het van belang is wie daar verantwoordelijk voor is.

2 Coherentie

'Het is zaak de coherentie tussen verschillende activiteiten in de school blijvend te bewaken. Coherentie is ook nodig tussen het doel van plannen en de inzet van faciliteiten om die plannen te realiseren' (Waslander, 2007, p. 78).

Overeenstemming en samenhang zijn nodig voor de activiteiten/ interventies die op het bestuurlijke niveau plaatsvinden. Daarnaast is het belangrijk voor de besturen om ook de coherentie van activiteiten in de scholen mede te bewaken. De projectdoelstelling en activiteiten die dit met zich meebrengt moeten passen bij de lopende activiteiten in de scholen. Het is een aandachtspunt voor besturen zorg te dragen voor voldoende facilitering voor het realiseren van de

activiteiten ten behoeve van de doelstellingen. Een succesfactor die Kirschner en Wopereis (2005) beschrijven in hun literatuurstudie is de zorg voor systematische en grondige monitoring van controle en prestatie. Een faalfactor is volgens hen het gebrek aan evenwicht tussen investeringen en resultaten (hoge investeringen met weinig resultaat). Vanuit het blauwe perspectief op veranderen passen daar volgens De Caluwé en Vermaak (2006) de criteria bij gericht op het halen van output, het plan volgen, meer efficiëntie en effectiviteit bereiken.

3 Commitment

‘Commitment en eigenaarschap van leraren en van de schoolleider is essentieel. Een belangrijke vraag hierbij is wie de doelen bepaalt. Duurzaam vernieuwen is ook sterk gebaat bij commitment van mensen buiten de school, zoals schoolbesturen, overheden en ouders’ (Waslander, 2007, p. 78).

Doelen kunnen van bovenaf worden vastgesteld of geformuleerd worden door de professionals (Walrecht, 2006). Een middenweg is ook mogelijk waarbij globale richtlijnen worden geschetst en professionals zich binnen dit kader verder ontwikkelen, de zogenaamde paraplu-aanpak (Mintzberg, 1994).

Het is van belang om een innovatie niet zonder directe relatie met de praktijk te laten starten, waardoor de betrokken leraren er bijvoorbeeld pas in een later stadium bij betrokken worden (Bronneman-Helmers, 2008). Eigenaarschap is namelijk een belangrijke voorwaarde voor verandering.

68

De termen als draagvlak en betrokkenheid worden in dit verband ook door Van den Berg en Vandenbergh (1999) genoemd. Zij brengen betrokkenheid van leraren in verband met de persoonlijke interpretaties van leraren met betrekking tot de aard, context en gevolgen van de innovatie. Een negatief oordeel van de betrokkenen over de praktische haalbaarheid, onzekerheid en weerstanden blijken de implementatie van vernieuwingen ongunstig te beïnvloeden (Geijssels, Sleegers, Van den Berg, & Kelchtermans, 2001). Om die reden is het van belang om aandacht te besteden aan het creëren van draagvlak en het stimuleren van betrokkenheid.

4 Community

‘Scholen die een (leer)gemeenschap vormen, faciliteren het leren en verminderen de kans op uitval. Dat geldt voor zowel leerlingen als leraren. Een verandering moet kunnen bouwen op enige hechtheid in de sociale infrastructuur. De kracht van een gemeenschap wordt een zwakte als hechte relaties open communicatie verhinderen’ (Waslander, 2007, p.78).

Samenwerking tussen leraren is een belangrijke succesfactor (Ledoux et al., 2005 in Sleegers & Ledoux, 2006). Dit vraagt van besturen dus interventies die gericht zijn op het versterken van samenwerking. De organisatiecultuur dient volgens Kirschner en Wopereis ondersteunend te zijn voor initiatie, implementatie en institutionalisatie van innovatieve projecten. In zo’n lerende cultuur experimenteren en onderzoeken mensen volgens De Caluwé en Vermaak (2006). Mensen vragen om feedback, de deuren staan open, mensen willen leren en reflecteren, mensen verleggen hun grenzen en goede voorbeelden worden gedeeld.

Daarnaast vraagt vrijwel iedere innovatie professionalisering (Sleegers & Ledoux, 2006) en aandacht voor het onderzoeken van eigen opvattingen, uitwisseling, samen keuzes maken. Er moet tijdens het innovatieproces aandacht zijn voor de competenties van de betrokkenen (Kirschner & Wopereis, 2005). De competentie van de projectmanager (dit betreft enerzijds de inhoudelijke kennis en managementkennis van de projectleider en anderzijds de mate waarin deze toegewijd is) wordt in het bijzonder als belangrijk genoemd.

Het is ook volgens Kirschner en Wopereis (2005) van belang dat rollen en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen helder zijn. Een faalfactor is volgens hen als er sprake is van informatiepolitiek waarbij macht wordt misbruikt en informatie niet overgedragen.

5 Continuïteit

‘Het succesvol implementeren van veranderingen binnen scholen duurt jaren. Duurzaam vernieuwen vereist continuïteit, zowel in het team als in de schoolleiding. Er is tijd nodig om te kunnen innoveren’ (Waslander, 2007, p.78).

Deze continuïteit geldt ook op bestuurlijk niveau. Besturen kunnen daarom bijvoorbeeld beter inzetten op innovaties met een langere doorlooptijd. Wisselingen in bestuurssamenstelling en in richtingverandering (visie) dragen niet bij aan continuïteit van innovaties.

6 Consistentie

‘Duurzaam vernieuwen in scholen is gebaat bij consistentie in de omgeving. Scholen worden geholpen als organisaties die invloed uitoefenen op scholen hun beleid op elkaar afstemmen’ (Waslander, 2007, p.79).

De term alignment wordt in dit verband vaker gebruikt. Hierbij gaat het erom een lijn aan te brengen tussen alles wat men doet. Hoewel een dergelijke consistentie vaak moeilijk te realiseren is, staat een bestuur voor de taak duidelijk beleid te formuleren, afstemming tussen de samenwerkende partners te bewerkstelligen en beleid op elkaar af te stemmen.

7 Context-management

‘Scholen die erin slagen duurzaam te vernieuwen blijven trouw aan hun eigen uitgangspunten en houden de regie in eigen hand. Ze betrekken anderen bij hun plannen en stemmen die voortdurend af op hun omgeving. Zij slagen er in de omgeving voor hen te laten werken’ (Waslander, 2007, p. 79).

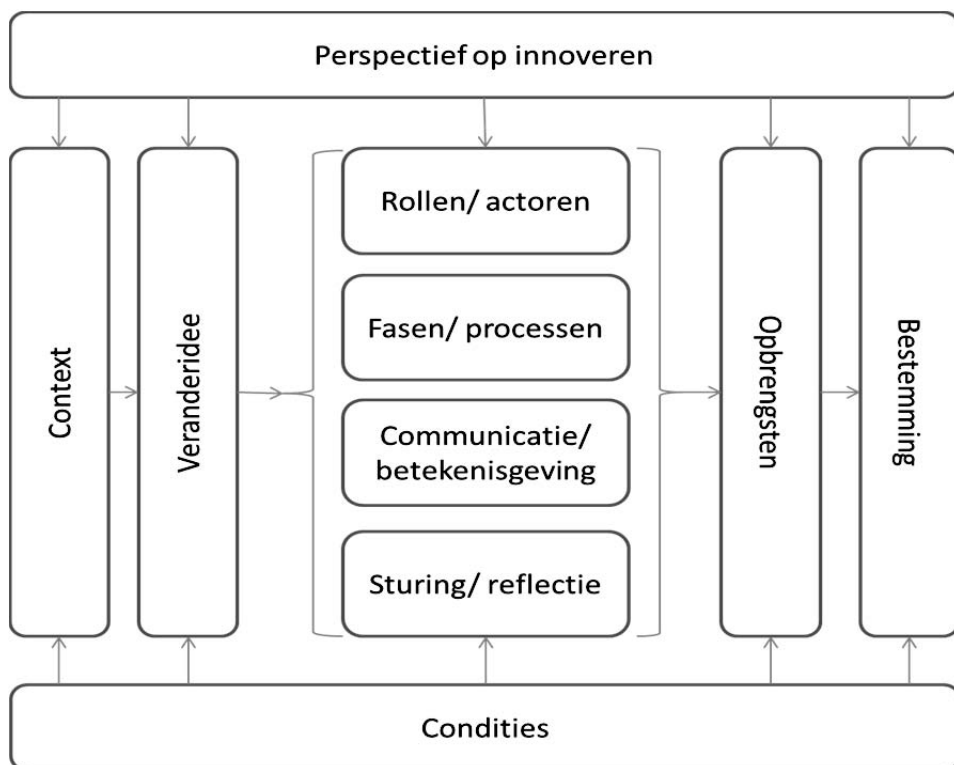
Op bestuursniveau is het van belang om de uitgangspunten van de innovatie voor ogen te blijven houden. Ook is afstemming van en communicatie over de innovatiedoelen met de omgeving en de partners van groot belang.

5.6 Conclusies en beschrijvingskader (conceptuele model)

Deze literatuurverkenning naar typering van innovaties, perspectieven op innoveren, beschrijvingskader en succesfactoren geeft een beeld van aspecten die een rol spelen bij innovaties binnen (school)organisaties. Vanuit de onderzoeksvraag zijn we geïnteresseerd in de invloed van schoolbesturen op de versterking van de professionaliteit van de leraar. We onderzoeken wat de aanleiding voor de innovatie was, hoe de innovatie is verlopen en wat het innovatieproces uiteindelijk heeft opgeleverd. Het project ‘Academische Basisschool’ kan vanwege de omvang en complexiteit worden getypeerd als een strategische innovatie.

We hebben verschillende modellen bestudeerd en vergeleken. Hierbij valt op dat de modellen veel overeenkomsten vertonen. De verschillen hebben voornamelijk betrekking op de focus gedurende het proces, of ze zijn sterker productgericht. Daarnaast valt op dat de modellen weinig concreet zijn uitgewerkt. Begrippen worden vaak niet gedefinieerd, waardoor ze als beschrijvingskader minder geschikt zijn. Voor de beschrijving van deze innovatie hebben we gekozen voor het kader van De Caluwé en Vermaak (2006), omdat dit een compleet beeld schetst van de voorfase tot en met de effecten van de innovatie. Ook gaan we in op de perspectieven op

innoveren die De Caluwé en Vermaak beschrijven aan de hand van vijf kleuren. Daarnaast zijn we geïnteresseerd in mogelijke succesfactoren bij innovaties. Om te kunnen analyseren in welke mate succesfactoren in onze casus worden gerealiseerd, hebben we de succesfactoren van Waslander (2007) als uitgangspunt genomen. Deze 7 c's hebben we aangevuld met succescriteria die door andere auteurs worden genoemd om ze verder te kunnen concretiseren. Hoewel deze succescriteria nog in algemene termen beschreven zijn, hopen we in deze studie een verdere concrete invulling te kunnen geven. Dit resulteert in het conceptuele model weergegeven in figuur 5.3, dat we gebruiken voor de beschrijving van de innovatie 'Academische Basisschool'.



Figuur 5.3 Conceptuele model

Het model gaat uit van de onderstaande redeneerketen. Vanuit de context ontstaat een veranderidee. Dit veranderidee wordt steeds concreter en er zijn steeds meer mensen bij betrokken. Het veranderidee leidt tot het formuleren van de bestemming, wat het gewenste resultaat weergeeft. Vervolgens wordt concreet aan de slag gegaan met het innovatieproces. Gedurende het proces zijn rollen van betrokkenen, fasen, communicatie en sturing van belang. Uiteindelijk leidt dit proces tot bepaalde effecten (in termen van bijdragen aan de versterking van de professionaliteit van de leraar).

We willen in dit deel zicht krijgen op hoe dit proces in onze casus in de praktijk gestalte heeft gekregen en tot welke opbrengsten dit geleid heeft. Daarnaast gaan we na wat kritieke factoren

of succesfactoren waren in het proces. Met behulp van de succescriteria van Waslander (2007) kijken we kritisch naar het beschreven proces.

In dit deel van het proefschrift is de hoofdvraag: *‘Op welke wijze wordt door besturen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?’*. Op basis van de literatuur en het gekozen beschrijvingskader kan deze hoofdvraag meer concreet worden vormgegeven in drie onderzoeksvragen:

- Wat is het verloop van het innovatieproces van de schoolbesturen in het project ‘Academische Basisschool’?
- Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de perspectieven op innoveren die de besturen hanteren?
- Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de mate waarin besturen voldoen aan condities voor innovatie?

In hoofdstuk 6 staat beschreven op welke wijze de dataverzameling heeft plaatsgevonden.

6 Onderzoeksopzet

Inleiding

In dit deel van het proefschrift is de hoofdvraag: *‘Op welke wijze wordt door besturen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?’*. Deze hoofdvraag is vormgegeven in drie onderzoeksvragen:

- Wat is het verloop van het innovatieproces van de schoolbesturen in het project ‘Academische Basisschool’?
- Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de perspectieven op innoveren die de besturen hanteren?
- Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de mate waarin besturen voldoen aan condities voor innovatie?

In hoofdstuk 6 staat beschreven op welke wijze de dataverzameling heeft plaatsgevonden. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een casestudie gedaan bij twee schoolbesturen die het project ‘Academische Basisschool’ hebben uitgevoerd.

Op het niveau van de besturen is nagegaan hoe het project gestalte kreeg. De bestuurders wilden graag dat het proces gevolgd werd. Zij formuleerden de onderzoeksvraag aanvankelijk nog vrij open, namelijk: ‘Hoe verloopt het innovatieproces?’ Na afloop van het project zijn de verzamelde data geanalyseerd met behulp van het verandermodel en beschrijvingskader van De Caluwé en Vermaak (2006). Om de deelvragen te beantwoorden zijn data verzameld en geanalyseerd gericht op a. de context, b. het veranderidee, c. de bestemming, d. de rollen, e. de fasen, f. de communicatie, g. de sturing, h. de opbrengsten van de innovatie en i. het perspectief op veranderen (paragraaf 6.3). Om onderzoeksvraag 2 te beantwoorden is de casusbeschrijving vervolgens nader geanalyseerd, om na te gaan of aan de door Waslander (2007) beschreven succesfactoren voor innovaties is voldaan. Deze succesfactoren zijn: concentratie, coherentie, commitment, community, continuïteit, consistentie, contextmanagement (paragraaf 6.4).

In dit hoofdstuk wordt weergegeven op welke wijze de vragen beantwoord zijn. Voorafgaand aan de beschrijving van de methoden van dataverzameling, wordt eerst de keuze voor een kwalitatief design verantwoord met daarin de keuze voor een casestudie (paragraaf 6.1). Ook wordt ingegaan op de keuze voor de casus die centraal staat in deze deelstudie (paragraaf 6.2). Per deelvraag zullen de gehanteerde methoden besproken worden. Daartoe worden het gekozen beschrijvingskader van De Caluwé en Vermaak (2006) en de succesfactoren van Waslander (2007) verder geoperationaliseerd met het oog op het specifieke karakter van het project ‘Academische Basisschool’ en de rol van de schoolbesturen hierin. Het verloop van de dataverzameling en het proces van analyse worden per deelvraag en per gehanteerde methode weergegeven (paragraaf 6.3 en 6.4).

6.1 Het design

Het onderzoek is kwalitatief van aard. Kwalitatief onderzoek wordt gebruikt in situaties waarnaar weinig onderzoek is gedaan, waarvan men nog weinig weet (Maso & Smaling, 2004). Ook wordt kwalitatief onderzoek ingezet in complexe situaties die men als geheel wil beschouwen. Er wordt dan ook wel gesproken over 'verstehen'. In deze studie zijn we geïnteresseerd in het procesverloop van een complexe onderwijsinnovatie gedurende een projectperiode in een bestuurlijke context. Het onderzoek naar het project 'Academische Basisschool' is kwalitatief opgezet, omdat we in deze studie geïnteresseerd zijn in het procesverloop van een complexe onderwijsinnovatie en er nog weinig onderzoek is gedaan naar innovaties door schoolbesturen (zie inleiding deel 2; hoofdstuk 3).

Casestudie

Binnen deze kwalitatieve opzet is gekozen voor een casestudie omdat de probleemstelling een beschrijvingsvraagstuk bevat. We beschrijven namelijk de aard en kenmerken van het innovatieproces van twee schoolbesturen waarvoor verschillende bronnen, methoden en respondenten gebruikt zijn. Bovendien is het project 'Academische Basisschool' te typeren als een strategische innovatie (zie hoofdstuk 5) en betreft het een complexe situatie die we in beeld willen brengen. Met het onderzoek willen we ook holistische kennis vergaren om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden (Yin, 2003).

74

Kenmerken van een casestudie zoals het onderzoeken en beschrijven van verbanden tussen bepaalde variabelen, het intensief en uitgebreid beschrijven van één voorbeeld (Swanborn, 2000) en het ontbreken van vooraf vastgestelde specifieke variabelen, zijn passend voor dit onderzoek zijn. Een casestudie leent zich in het algemeen voor hoe- en waarom-vragen (Yin, 2003). Deze casestudie kan getypeerd worden als een '*embedded case study design*' (Yin, 2003). Dit houdt in dat er binnen een soortgelijke context, twee eenheden ('*embedded units*') bestudeerd worden. In deze studie betreffen dat twee schoolbesturen die gezamenlijk een projectaanvraag voor het project 'Academische Basisschool' hebben ingediend.

Gehanteerde methoden

Deze casestudie is gebaseerd op meerdere bronnen, methoden en respondenten. Er heeft triangulatie plaatsgevonden doordat de data van verschillende bronnen en verzameld met verschillende methoden vanuit eenzelfde onderliggend model met elkaar verbonden zijn. Zo kon het innovatieproces als fenomeen in zijn geheel in de eigen context in kaart gebracht worden (Yin, 2003).

De gehanteerde methoden in dit onderzoek zijn: participerende observaties, interviews en daarnaast de analyse van diverse documenten zoals het projectvoorstel, notulen, logboekbeschrijving, tussen- en eindrapportages. Omdat de innovatiedoelen van de besturen tijdens het proces nog geconcretiseerd en bijgesteld werden is gekozen voor een open wijze van data verzamelen. Dit om te voorkomen dat er te snel voor een bepaald perspectief gekozen zou worden waardoor mogelijk belangrijke gegevens gemist zouden worden. Een ander uitgangspunt was om naast meer objectieve bronnen, zoals diverse documenten, ook meer subjectieve, op ervaring en beleving gebaseerde data te gebruiken, uit bijvoorbeeld interviews, logboekbeschrijvingen en observaties. Dit heeft uiteindelijk geresulteerd in een beschrijving waarin de complexiteit van het onderwerp zichtbaar wordt.

In deze casus wordt ook een beeld verkregen van de opbrengsten van de gehanteerde aanpak van de besturen. Hierbij is gebruik gemaakt van een evaluatierapport waarbij met behulp van vragenlijsten en storyline-gesprekken de belangrijkste gegevens verzameld zijn (Verbiest, Windmuller & Teurlings, 2007).

De verschillende respondenten worden in de volgende paragraaf beschreven.

6.2 Keuze van de onderzoekseenheden en respondenten

Gezien de complexiteit van de casus, zijn er onderzoekseenheden te formuleren op verschillende niveaus in de betrokken organisaties. Eerst zal ingegaan worden op de keuze van de casus, namelijk twee schoolbesturen die participeren in het project 'Academische Basisschool'. Er wordt een beschrijving gegeven van de stuurgroep van het project: de initiatiefnemers en katrekkers van de innovatie. Ook de deelnemers van de deelprojecten (voornamelijk directeuren en leraren) in de scholen zijn, weliswaar indirect, betrokken bij dit onderzoek. Voor een goed beeld van de belangrijkste onderzoekseenheden wordt de betrokkenheid van deze personen bij het onderzoek hieronder beschreven.

6.2.1 Schoolbesturen

Om zicht te krijgen op hoe besturen de professionaliteit van leraren kunnen versterken, is een casus geselecteerd waarbij besturen de intentie hadden om een innovatieproces op dit thema te initiëren en uit te voeren. Het onderzoek vond plaats bij twee, al deels, samenwerkende schoolbesturen, die we in verband met de garantie op anonimiteit bestuur A en bestuur B zullen noemen. De keuze voor juist deze casus is gemaakt op basis van inhoudelijke afwegingen, waarbij de informatierijkheid van de casus en een sterke focus op versterking van de professionaliteit van leraren een belangrijke rol speelt (Miles & Huberman, 1994; Yin, 2003). Bovendien waren deze schoolbesturen al langer actief bezig met het versterken van de professionaliteit van de leraar op hun scholen, zodat verwacht kon worden dat de besturen een duurzame innovatie beoogden. We spreken hier dus van een doelgerichte selectie van de casus, waardoor er geen statistische representativiteit gerealiseerd wordt. Hieronder volgt een korte beschrijving van beide besturen, gerelateerd aan het beoogde veranderingsproces.

Beide besturen uit de casus hadden al vóór de subsidieaanvraag van het project, specifieke aandacht voor de verbetering van de professionaliteit van de leraar. Zo had bestuur B (19 scholen) een eigen 'academie' om zowel aankomende als zittende leraren te professionaliseren en werkte de organisatie met zogenaamde leermonitoren. Dit waren sleutelfiguren binnen de scholen met voldoende bewezen competenties om een innovatie 'te trekken'. Bestuur A (31 scholen) organiseerde extra ondersteuning voor scholen door middel van een project 2B³ (spreek uit: 'to be') waarbij pas afgestudeerden voor een periode van steeds 6 weken ingezet konden worden als 'overcapaciteit' op scholen. Deze 2B-ers konden enerzijds ingezet worden als extra handen in de klas waardoor de leraar ruimte kreeg om met professionele (school)ontwikkeling

³ 2B-ers zijn net afgestudeerde, beginnende leraren. Zij zijn als boventallig personeel door het bestuur aangenomen en worden ingezet voor twee doeleinden. Een eerste doel is om projectmatig werk te verrichten op verschillende scholen, aangaande schoolontwikkelingsvraagstukken. Het tweede doel is dat ze worden ingezet als vervangend leraar, zodat er ruimte ontstaat voor de zittende leraren om zich bezig te houden met bijvoorbeeld diezelfde schoolontwikkelingsvraagstukken.

bezig te zijn, anderzijds werkten deze 2B-ers ook ideeën ter verbetering van bijvoorbeeld les-plannen uit.

Vanuit de afzonderlijke visies ter verbetering van de professionaliteit van leraren ontstond de gedachte om de stap naar een gezamenlijk professionaliseringstraject te ontwerpen. Hiermee werden deze besturen landelijk gezien de initiatiefnemers van het project 'Academische School'. Zij zijn te typeren als pioniers en daarom extra gedreven.

De besturen hebben gezamenlijk 50 scholen onder hun hoede. In tabel 6.1 zijn enkele algemene gegevens van de besturen weergegeven (peildatum 1 oktober 2007).

Tabel 6.1 Algemene gegevens besturen

	Bestuur A	Bestuur B
Aantal scholen	31 basisscholen	19 basisscholen
Aantal leraren	555 (wtf 426)	385 (wtf 232)
Aantal leerlingen	7034	4523
Besturingsmodel	Raad van Toezicht is in 2006 ingesteld	Raad van Toezicht is in 2007 ingesteld
Samenstelling bestuur	College van Bestuur 1 persoon Bovenschools managementteam van 4 personen (inclusief CvB)	College van Bestuur 2 personen Bovenschools managementteam van 3 personen (inclusief CvB)

Zoals gezegd, hadden beide besturen een eigen visie op de verbetering van de professionaliteit van leraren. Een korte typering hiervan wordt weergegeven in de kaders 6.1 en 6.2. In deze kaders staat de context beschreven bij de aanvang van het project.

Bestuur A

Bestuur A is een stichting bestaande uit 31 basisscholen met ongeveer 7000 leerlingen en 550 leraren. Het bestuur bestaat uit één persoon die samen met het bovenschools managementteam de (dagelijkse) ontwikkelingen regelt. Daarnaast is er een Raad van Toezicht. Bestuur A ziet zichzelf als een professionele organisatie waarin open met elkaar gecommuniceerd wordt en waar met respect voor elkaar, kritisch gekeken wordt naar elkaars werk. Het bestuur vindt dat er als gevolg van maatschappelijke veranderingen *'andere competenties en vaardigheden van leerkrachten nodig zijn dan voorheen. Leerkrachten moeten kunnen reflecteren op hun eigen onderwijspraktijk en vanuit een intrinsieke nieuwsgierigheid hun eigen praktijk en wereld willen onderzoeken.'* (uit interview bestuurder A). De bestuurder geeft aan, dat dit soort ontwikkelingen ontstaan uit de mensen zelf en dat je deze niet kunt opleggen. Hij is van mening dat je als leidinggevende moet faciliteren en ruimte geven. *'Je leert namelijk het meest door processen die je zelf meemaakt of doormaakt, waar je gezamenlijk op reflecteert, die je registreert en vastlegt en overdraagt aan anderen.'* De bestuurder is ervan overtuigd dat *'kwaliteiten van mensen in een organisatie zichtbaar worden en zich sterk ontwikkelen als je daarvoor situaties creëert en structuren doorbreekt. Dat betekent steeds weer 'organische' vormen zoeken waarin kwaliteiten en talenten zich kunnen ontwikkelen, want uiteindelijk moeten mensen het zelf doen: vanuit een intrinsieke kracht en bevoegdheid met onderwijsverandering aan de slag gaan. Dat betekent ruimte maken, vertrouwen geven, inspireren en niet alles vastleggen in structuren. Wij investeren veel in het 'wij' -gevoel en commitment van*

deze groep (de directeuren), in de stellige verwachting dat zij dit op hun beurt investeren in hun team' (uit interview bestuurder A).

Kader 6.1 Korte typering van bestuur A

Bestuur B

Bestuur B bestaat uit 19 scholen, met ongeveer 4500 leerlingen en 400 leraren. Het bestuur is georganiseerd met een College van Bestuur en Raad van Toezicht. Het College van Bestuur bestaat uit twee personen. Bestuur B heeft een duidelijke visie op het versterken van de professionaliteit van hun leraren. Zij definiëren professionaliteit als de bereidheid en het vermogen om te denken en te handelen in het perspectief van de organisatie als geheel. *'De professionals van bestuur B houden hun professionaliteit op peil, verwerven steeds nieuwe kennis en inzichten, en ontwikkelen voortdurend nieuwe houdingen en vaardigheden waardoor het mogelijk wordt vernieuwend, veranderend en verbeterd onderwijs te geven. Ze vragen zich dagelijks af wat ze doen, of ze de goede dingen goed doen, waar ze voor staan en waar ze naar toe willen'* (website bestuur B). Vanuit deze visie zijn ook vaste structuren gecreëerd. Zo geeft het bestuur bijvoorbeeld facilitering aan mensen met als doel om over de scholen heen (bovenschools) kennis te vergaren en te delen door het doen van onderzoek. Deze mensen zijn afkomstig van verschillende scholen en functioneren als het ware in leergroepen. De onderwerpen worden door de leraren gekozen en geformuleerd, omdat interesse volgens de visie van bestuur B ontstaat vanuit reflectie. De onderzoeksonderwerpen sluiten aan bij de stichtingsvisie en liggen vaak dicht bij de onderwijspraktijk. Het bestuur heeft de verwachting dat door deelname van leraren in leergroepen deze mensen ook beweging in hun eigen school realiseren. Bestuur B spreekt ook over leermonitoren. Dit zijn sleutelfiguren in de scholen, die meer gericht zijn op innovatie en die toegerust worden om een voortrekkersrol te vervullen in innovatieprocessen. Een leermonitor verzamelt altijd drie mensen om zich heen die ook meegroeien in deze rol. Bestuur B heeft een duidelijke en uitgewerkte professionaliseringslijn en wil daarmee aankomende en zittende leraren verder toerusten. Hiervoor heeft ze contacten met onder andere wetenschappers die dit proces begeleiden. Een ander uitgangspunt dat zij aanhangen is dat directeuren met regelmaat moeten rouleren. Leiderschap zien zij als belangrijkste factor voor de effectiviteit van scholen. Het idee van de 'Academische Basis-school' past volgens bestuur B prima bij het bestaande beleid en de koers die is ingezet: *'Wij willen verder kijken dan actuele gebeurtenissen, actuele ontwikkelingen en projecten. Daarom is het beleid van de hele organisatie gericht op duurzame en intensieve aandacht voor de professionalisering van alle medewerkers'* (uit: interview bestuurder B).

Kader 6.2 Korte typering van bestuur B

77

6.2.2 Stuurgroep

Om zicht te krijgen op de respondenten van dit onderzoek is het nodig eerst een beschrijving te geven van de stuurgroep van het project. Naast de besturen maken ook andere leden deel uit van de stuurgroep. Vertegenwoordigers van deze schoolbesturen en de partners vormden samen een 'stuurgroep' van in eerste instantie negen personen. Hoewel de hieronder genoemde partijen gedurende de hele projectperiode in de stuurgroep vertegenwoordigd waren hebben er wel personele wisselingen plaatsgevonden:

- 2 leden van bestuur A: een bestuurder en iemand van het bovenschools managementteam met later in de zijlijn een procesondersteuner, die de deelprojecten begeleidde;
- 2 leden van bestuur B: een bestuurder en iemand van het bovenschools managementteam en vanaf de start van het project een procesondersteuner in de zijlijn;
- 2 leden van de pabo: de directeur van de pabo en een associate lector (portefeuille research & development). In een later stadium is een teamleider toegevoegd (portefeuille werkplekieren; studentparticipatie). De directeur bleef na de start meer op de achtergrond betrokken;
- 2 wetenschappers: een hoogleraar verbonden aan een universiteit, een lector verbonden aan de pabo. Later is de hoogleraar op de achtergrond betrokken gebleven;
- Projectleider: een organisatieadviseur. De projectleider was een onafhankelijke gespreksleider met als voornaamste opdracht de verantwoording naar de subsidieverstrekker te waarborgen. Naast deze personen was een secretaresse en een promovendus aanwezig bij de stuurgroepvergaderingen. Deze promovendus (de auteur van dit proefschrift, hierna onderzoeker genoemd) werd aangesteld om van meet af aan het proces te volgen.

In de stuurgroep vond overleg plaats over de aanpak van het project, over welke stappen ondernomen zouden worden en welke interventies er gedaan zouden worden. De uiteindelijke beslissingen over de wijze van uitvoering daarvan bleef de verantwoordelijkheid van de uitvoerenden binnen de instituten. De rol van de stuurgroep kan dus gedefinieerd worden als een adviserende.

78

De projectleider is direct respondent geweest bij de interviews. De stuurgroepleden zijn niet direct respondent geweest in dit onderzoek, maar door de keuze van participatieve observatie, spelen deze personen wel een belangrijke rol in de dataverzameling. Doordat de projectleider ook verschillende stuurgroepleden geïnterviewd heeft, hebben we via de gespreksverslagen een extra bron van informatie.

De onderzoeker was vanaf november 2005 (dus ruimschoots vóór de officiële subsidieaanvraag) door de stuurgroep aangesteld om 'te volgen wat er gebeurde'. In dat stadium was de stuurgroep nog op zoek naar een concrete invulling van het idee 'academische basisschool'. De rol van de onderzoeker kan getypeerd worden als een participerende rol. De onderzoeker kon deelnemen aan de bijeenkomsten van de denktank en later van de stuurgroep. Hierdoor konden discussies, overwegingen, besluiten en de (voorgenomen) interventies worden gevolgd en vastgelegd. Door deze intensieve participatie was het mogelijk het procesverloop na afloop van het project gedetailleerd te reconstrueren.

6.2.3 Deelnemers aan de deelprojecten

De besturen kozen voor een opzet waarbij innovatiedoelen in deelprojecten op schoolniveau konden worden uitgevoerd. Binnen het kader van het algemene projectdoel (versterking van de professionaliteit van de leraar) en binnen de kaders van de eigen schoolontwikkeling en stichtingsvisie kon de inhoud per deelproject door leraren(teams) zelf worden bepaald. In totaal zijn 22 deelprojecten gestart. De deelprojectdeelnemers hebben als respondent in het evaluatieonderzoek informatie verschaft over de opbrengsten van de deelprojecten. Om een beeld te krijgen van de impact van de interventies van de schoolbesturen op de scholen, heeft de stuurgroep besloten namelijk data te laten verzamelen via de personen die actief betrokken waren bij deze deelprojecten. Het evaluatieonderzoek is als belangrijke bron meegenomen in dit onderzoek om

inzicht te krijgen in de tussentijdse opbrengsten van het project. We geven daarom meer informatie over deze respondenten.

Deze respondenten zijn voornamelijk leraren en schoolleiders, maar ook studenten en ondersteuners. Het aantal personen en de aard van de betrokkenheid verschilt per deelproject. Wel bestond in vrijwel alle deelprojecten de deelprojectgroep uit meerdere personen zoals leraren, studenten, 2B-ers en schoolleiders. In één geval is er sprake van een individueel deelproject en in geen enkel geval nam een heel schoolteam deel aan een deelproject. Een overzicht van alle deelprojecten wordt weergegeven in bijlage 1. De respondenten die deelgenomen hebben aan het onderzoek zijn vertegenwoordigers van de deelprojectdeelnemers. Het aantal deelnemers wisselde per interview en liep van één tot vijf personen en betrof: directeuren, leraren, studenten van de lerarenopleiding en 2B-ers. In een enkel interview participeerden universiteitsstudenten en een medewerker van de schoolbegeleidingsdienst. Bij de interviews van de deelprojecten van Bestuur A, was ook de toekomstige begeleider van deze projecten als toevoerder aanwezig (zie ook bijlage 1 voor een overzicht van de respondenten). Van de 22 deelprojecten zijn er tijdens de tussentijdse evaluatie van 14 deelprojecten resultaten verzameld met behulp van de storyline-methode en een vragenlijst. Van de overige acht deelprojecten is op dat moment geen materiaal verzameld, omdat ze bijvoorbeeld al gestopt of afgerond waren en bijsturing op basis van de tussentijdse evaluatie dus niet meer mogelijk was.

6.3 Dataverzameling

79

In de volgende paragrafen worden per onderzoeksvraag de methoden van dataverzameling apart beschreven.

6.3.1 De procesbeschrijving

De eerste hoofdvraag is opgesplitst in acht deelvragen (afgeleid van het conceptuele model uit hoofdstuk 5). Voor de beantwoording van de eerste set deelvragen (focus) zijn diverse methoden van dataverzameling ingezet. Tabel 6.2 geeft een overzicht van de bronnen. Alle data zijn op een open wijze verzameld en daarna geanalyseerd met behulp van het beschrijvingsmodel van De Caluwé en Vermaak (2006).

Tabel 6.2 Overzicht per onderzoeksvraag van de gebruikte methoden, respondenten en materialen

Focus van de vraag	Methoden	Respondenten	Materiaal
1a context	Documentenanalyse	Stuurgroepleden, projectleider	Websites, brochures, interviewverslagen projectleider
1b veranderidee	Documentenanalyse	Stuurgroepleden, projectleider	Brainstormverslagen, visiedocumenten, interviewverslagen projectleider
1c bestemming	Documentenanalyse Participerende observatie		Visiedocumenten, projectplan, notulen stuurgroepbijeenkomsten

Focus van de vraag	Methoden	Respondenten	Materiaal
1d rollen	Documentenanalyse Participerende observatie	Stuurgroepleden	Notulen stuurgroep- bijeenkomsten, interview- verslagen projectleider, logboek
1e fasen	Documentenanalyse Participerende observatie	Stuurgroepleden, projectleider	Projectplan, notulen stuurgroepbijeenkomsten, interviewverslagen projectleider
1f communicatie	Participerende observatie Documentenanalyse	Projecteider	Logboek
1g sturing	Documentenanalyse Participerende observatie		Notulen stuurgroepbij- eenkomsten, eindversla- gen van de deelprojecten
1h opbrengsten	Documentenanalyse	Deelprojectdeelnemers (indirect)	Eindverslagen van de deelprojecten, eindrap- portage, notulen, evaluatieonderzoek (op basis van storyline en vragenlijst)

Voor het beschrijven van de elementen uit het conceptuele model is het nodig de begrippen verder te operationaliseren. In onderstaande paragraaf zijn de belangrijkste variabelen verder gespecificeerd. In paragraaf 6.3.2 volgt daarna een uitgebreide beschrijving van de dataverzamelmingsmethoden en data-analyse.

Operationalisatie van het beschrijvingskader

De context

Om de context in kaart te brengen worden de variabelen omgeving, aanleiding en filosofie gehanteerd. Bij de beschrijving van de omgeving gaat het om organisatiekenmerken van de twee besturen zoals de samenwerkingsverbanden met andere organisaties en met de maatschappelijke omgeving. Hierbij kan gedacht worden aan samenwerking met de lerarenopleiding en met de begeleidingsdienst. Ook betreft het hier eerdere ervaringen met soortgelijke veranderingen.

De aanleiding heeft te maken met 'de druk van buiten' en 'de druk van binnen', ambitie en onvrede. Bij druk van buiten kan gedacht worden aan de druk van de overheid en van andere personen of instellingen zoals van ouders of van de inspectie. Bij druk van binnen kan gedacht worden aan de behoefte van leraren om zich verder te professionaliseren of aan slechte prestaties van leerlingen.

De filosofie van alle betrokkenen is te beschouwen als de betekenisgevende kenmerken die ten grondslag liggen aan het veranderidee. Voorbeelden hiervan zijn de visie op de versterking van de professionaliteit van leraren en de visie op het leren van leraren.

Het veranderidee

Het veranderidee kan worden omschreven als het eerste idee van de besturen over de richting die het project op zou kunnen gaan.

De bestemming

De bestemming wordt in dit onderzoek opgevat als een concretisering van het ideale toekomstbeeld van de besturen ten aanzien van de leraar als professional. Het betreft als het ware de visie op de toekomst en aan welke resultaten dan concreet gedacht kan worden.

De rollen

De rollen die in dit onderzoek worden onderscheiden zijn die van de initiatiefnemer, sponsor, regisseur, mede- en tegenstanders. Het gaat enerzijds om de mensen voor wie de verandering bedoeld is en anderzijds om de betrokkenen bij de uitvoering van de verandering. De initiatiefnemer is diegene die aangespoord heeft tot de verandering. De sponsors zijn mensen die dit idee onderschrijven. De rol van regisseur omvat de leiding van de innovatie. Daarnaast zijn er mede- en tegenstanders van de innovatie te definiëren.

De fasen

De fasen van het innovatieproces kunnen volgens De Caluwé en Vermaak (2006) getypeerd worden als de diagnose, de kern van vraagstuk, de veranderstrategie, het interventieplan en de interventies. Voor de beschrijving hiervan sluiten we aan bij hoofdstuk 5. De diagnose betreft de fase waarin informatie verzameld wordt door de veranderaars (de stuurgroep) met als doel helder te krijgen wat er speelt en wat de veranderbehoeften zijn van de stuurgroep en de leraren. De kern van het vraagstuk is de fase waarin de diagnostische informatie verder geordend wordt en een focus wordt aangebracht. In de fase van de veranderstrategie wordt de aanpak bepaald in relatie tot de gestelde doelen en het te bereiken gewenste resultaat (de bestemming). De fase waarin het interventieplan gemaakt wordt, kenmerkt zich doordat de aanpak organiseerbaar wordt gemaakt. De fase van interventies kenmerkt zich door één of een serie geplande veranderingsactiviteiten die er op gericht zijn de doelen te bereiken.

81

Communicatie

In dit onderzoek worden twee aspecten van communicatie belicht: communicatie binnen de innovatie en communicatie over de innovatie. Onder communicatie binnen de innovatie verstaan we de overlegstructuur en de inhoudelijke discussies over hoe de innovatie gestalte zou moeten krijgen binnen de stuurgroep. Daarnaast is er communicatie over de verandering. Hiermee bedoelen we de communicatie naar andere betrokkenen, zoals met de deelprojectleden of met externen.

Sturing

De sturing van de besturen wordt bekeken vanuit de functie die deze sturing heeft. We kijken dan naar de sturing die gericht is op de voortgang, het (her)bezinnen op de uitkomsten en op het (her)plannen van het proces. Sturing die gericht is op de voortgang van de verandering heeft betrekking op het verloop van de projectactiviteiten ten opzichte van de planning en gerelateerd aan de beoogde doelen (denk hierbij aan het laten schrijven van een verslag door de deelproject-deelnemers). Sturing die betrekking heeft op het (her)bezinnen op de uitkomsten heeft te maken met of men nog steeds hetzelfde wil en kan (denk bijvoorbeeld aan het inperken van doelen). Sturing gericht op het (her)plannen van het proces heeft met het 'hoe nu verder' te maken (denk bijvoorbeeld aan het inzetten van begeleiding).

Opbrengsten

Voor het beschrijven van de opbrengsten van het innovatieproces of 'de effecten' zoals De Caluwé en Vermaak (2006) dit noemen, sluiten we aan bij de doelstellingen die in het project geformuleerd zijn door de stuurgroep. In totaal zijn er in het project 13 doelen onderscheiden op 4 niveaus (leraar, school, regio en bestel). In dit onderzoek zijn we geïnteresseerd in de doelen op het niveau van de leraar en op het niveau van de school. Deze zes doelen hebben het meest direct te maken met het versterken van de professionaliteit van de leraar. Het betreft de zes doelen weergegeven in kader 6.3.

Leraar	1. onderzoekende, reflectieve houding t.a.v. het primaire proces realiseren 2. expliciete kennisontwikkeling over het primaire proces (nieuw leren) ontwikkelen en formuleren 3. samenwerkend leren met diverse O's realiseren (opleiden, onderzoek, ondersteuning, ontwikkeling)
School	4. professionele leergemeenschappen ontwikkelen (professionals) 5. krachtige leeromgeving (leerlingen) realiseren 6. samenwerkend leren met diverse O's realiseren (opleiden, onderzoek, ondersteuning, ontwikkeling)

Kader 6.3 Doelen op twee niveaus van het project 'Academische Basisschool'

Het codeerschema dat van bovenstaande variabelen is afgeleid, is weergegeven in bijlage 2.

Beschrijving van de methoden en analyses

82

Om de casus 'Academische Basisschool' goed te beschrijven zijn verschillende methoden gebruikt die elkaar versterken: de participerende observatie, documentenanalyse en het kwalitatieve interview. Door gebruik van hetzelfde analysekader wordt triangulatie gerealiseerd. Hierdoor kunnen conclusies met meer overtuiging worden gepresenteerd (Yin, 2003). Er vindt ook triangulatie plaats door meerdere typen respondenten te bevragen over dezelfde variabelen (stuur-groepleden, projectgroepleden, projectleider). Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek. Het verloop van de dataverzameling zal hierna per methode worden toegelicht.

Documentenanalyse

Om zicht te krijgen op de achtergrond en context van de besturen, het veranderidee, de bestemming, het proces en de opbrengsten (zie tabel 6.2) zijn diverse documenten bestudeerd. Alle relevante documenten met betrekking tot het innovatieproces werden door betrokkenen voor het onderzoek beschikbaar gesteld. Hieronder wordt een overzicht gegeven van de documenten die bestudeerd zijn, wat met de documenten is gedaan en met welk doel.

- De projectaanvraag 'Academische Basisschool': opgesteld door de projectleider en bestuurder A met ondersteuning van een extern bureau. Dit document is opgesteld ten behoeve van de subsidieaanvraag voor het project. In het document zijn onder andere de betrokkenen beschreven, de visie op de professionaliteit van de leraar, de doelstellingen van het project, de voorgestelde aanpak en de inzet van de middelen. Het document is in verschillende versies vooraf voorgelegd aan de stuurgroepleden die hier inhoudelijk op konden reageren. Het document is een belangrijke bron als het gaat om de doelen en geplande strategie en interventies.
- De notulen van de stuurgroepbijeenkomsten: gemaakt door een secretaresse. Aangezien de stuurgroep maandelijks bijeen kwam, zijn er vooraf en gedurende de officiële projectperiode van twee jaar 23 bijeenkomsten geweest. De 23 notulen geven goed weer welke beslissingen

er tijdens het innovatieproces genomen zijn, welke interventies gepleegd werden en welke 'actiepunten' uitgesteld werden.

- De tussentijdse evaluatierapporten: opgesteld door de projectleider ter verantwoording van de acties en de voortgang van het project aan de subsidieverstrekker (OCW) en aan KPMG die de projecten namens OCW volgde. Er zijn twee uitvoerige tussentijdse rapportages verscheenen en een zestal kwartaalrapportages. Deze rapportages verschaffen inzicht in de concrete interventies en bijstelling in doelen.
- De eindrapportage: eveneens door de projectleider opgesteld in samenwerking met een extern onderzoeksbureau. Het is geschreven ter verantwoording aan de subsidieverstrekker OCW. Dit document is vooral ingezet om zicht te krijgen op de behaalde resultaten.
- De projectleider hield gedurende de gehele projectperiode een logboek bij. Het logboek bevatte korte notities over opvallende zaken van bijvoorbeeld (voor-)overleggen en mailwisselingen met stuurgroepleden. In het logboek is bijvoorbeeld veel terug te lezen over de rollen die de betrokkenen aannamen en hoe dit volgens de projectleider van invloed was op het proces. Het logboek vormt een belangrijke aanvulling op de meer objectieve data. De analyse van het materiaal uit het logboek heeft plaatsgevonden door in samenwerking met de projectleider relevante fragmenten te selecteren voor de belangrijkste variabelen. Deze tekstfragmenten zijn uiteindelijk als document gebruikt voor deze documentenanalyse.
- Om meer zicht te krijgen op de achterliggende motieven van interventies van bestuurders en achtergronden van fricties of knelpunten in de stuurgroep beter te kunnen duiden, zijn door de projectleider interviews gehouden met diverse stuurgroepleden. De belangrijkste interviews vonden plaats halverwege de officiële projectperiode tussen augustus 2007 en februari 2008. Het betrof interviews met: de bestuurders van bestuur A en bestuur B, de R&D functionaris van de pabo, de lector van de pabo en de procesbegeleiders van bestuur A en bestuur B. De projectleider is een gekwalificeerd onderzoeker. Voor de interviews is gebruik gemaakt van een half gestructureerd interview omdat de inhoud van de vragen, de formulering, de volgorde van de vragen slechts deels vooraf bepaald waren. De interviews zijn ingedeeld naar inhoud ofwel topics en betroffen vooral: veranderfilosofie en strategie, visie op organisatiecultuur en visie op (sturing van) innovatieprocessen. De duur van de interviews wisselde sterk van één uur tot drie uur. Tijdens de afname van de interviews is gebruik gemaakt van opnameapparatuur. Vervolgens is het materiaal beschreven in een verhalend verslag. Dit is voorgelegd aan de respondent ten behoeve van een membercheck. Er zijn slechts in enkele gevallen kleine aanpassingen gedaan. Deze uitgewerkte gespreksverslagen zijn als bron gebruikt in de documentenanalyse. Deze interviewverslagen zijn vooral ingezet om een goed beeld van het proces te krijgen, alle interventies en achterliggende motieven.

De analyse van de documenten heeft als volgt plaatsgevonden. Na lezing van de documenten zijn relevante fragmenten uit de documenten geselecteerd die betrekking hadden op de belangrijkste variabelen uit de deelvragen (context, veranderidee, bestemming, rollen, fasen, communicatie, sturing en opbrengsten). Dit proces is geverifieerd met de projectleider. Vervolgens zijn de fragmenten chronologisch geordend om het verloop van het proces in kaart te brengen. In de derde stap van de analyse zijn deze letterlijke tekstgedeelten gecodeerd aan de hand van een codeerschema. Het codeerschema is opgesteld aan de hand van het beschrijvingskader uit hoofdstuk 5 en de operationalisatie daarvan beschreven in paragraaf 6.3.1. De codering is met behulp van Atlas-ti gedaan. De volgende stap bestond uit het verder samenvatten van de gegevens. De verschillende bronnen dragen bij aan de beantwoording van de deelvragen 1a, b, c, d, e, f, g, h en i (zie tabel 6.2). Om een indicatie te krijgen van de betrouwbaarheid van de selectie van

gegevens en de analyse ervan, zijn de resultaten van de analyses voorgelegd aan de projectleider met de vraag of er door het indikken van de informatie geen relevante gegevens verloren zijn gegaan en of er een juiste interpretatie heeft plaatsgevonden. Hierover zijn diverse gesprekken gevoerd die hebben geleid tot aanscherping van de resultaten.

Participerende observatie bij de stuurgroep

Om valide gegevens te verzamelen wilden we zoveel mogelijk aansluiten bij de natuurlijke omgeving. Participerende observatie leent zich hier goed voor en is volgens Boeijs (2005) een proces waarbij de onderzoeker een veelzijdige en relatief lange relatie met een gemeenschap aangaat met het doel wetenschappelijke kennis over deze gemeenschap te ontwikkelen. In deze studie lag de rol van de onderzoeker tussen de uitersten van complete participant en complete observant in. Vanaf november 2005 is het project door de onderzoeker intensief gevolgd, wat betekent dat de onderzoeker al deelnam aan het proces vóór de officiële aanvraag en start van het project. De onderzoeker heeft 6 vergaderingen van de denktank en 23 stuurgroepvergaderingen bijgewoond. Tijdens deze vergaderingen zijn veldnotities en verslagen gemaakt met daarin de belangrijkste beslissingen of struikelblokken. De observaties zijn weergegeven in algemene aantekeningen die te maken hebben met communicatie, rollen, taken en sturing. Het gaat dan voornamelijk om de afwegingen die gemaakt zijn. Ter illustratie: soms zijn er besluiten genomen na zeer lange discussie, waarbij niet alle betrokkenen even gelukkig waren met het genomen besluit. Deze informatie is nauwelijks te achterhalen vanuit alleen gespreksverslagen en notulen.

84 De observaties zijn vooral uitgevoerd met het doel de resultaten ten aanzien van de variabelen uit het model te kunnen plaatsen in een context. De notities zijn in een logboek bijgehouden en gekoppeld aan meer formele beslissingen. Bij de analyse is nagegaan of de aantekeningen van de observaties informatie konden toevoegen om de context te verhelderen. Dit ter ondersteuning om bepaalde beslissingen te kunnen duiden of verklaren. Uiteindelijk heeft dit materiaal een bijdrage geleverd aan het beantwoorden van vier deelvragen met betrekking tot de rollen, fasen, communicatie en sturing van het proces.

In de analysefase zijn de observatiegegevens verwerkt door ze te sorteren op basis van het beschrijvingskader en door ze in verband te brengen met de gegevens uit de documentenanalyse. Ook zijn de observatiegegevens toegevoegd aan de chronologische procesbeschrijving. Tijdens het proces van data-analyse is de onderzoeksvraag voortdurend in acht genomen op basis van de variabelen uit het conceptuele model. Daarnaast zijn de resultaten ter validatie voorgelegd aan de projectleider. Dit heeft niet tot aanpassingen geleid.

Interviews

Voor de reconstructie van het innovatieproces zijn drietal interviews gehouden door de onderzoeker met de projectleider. Dit had een tweeledig doel: enerzijds kon extra (achtergrond-) informatie vergaard worden over het innovatieproces, anderzijds konden de gegevens uit de rapportage geverifieerd worden. Het model van De Caluwé en Vermaak (2006) was leidend voor de interviewvragen. Een voorbeeldvraag uit het interview is *‘Welke belangrijkste interventies zijn gedurende de projectperiode ondernomen?’* De analyse van de interviews heeft plaatsgevonden aan de hand van een aantal stappen. De interviewverslagen zijn opgesplitst in fragmenten gerelateerd aan het conceptuele kader. Hiervoor is hetzelfde codeerschema gebruikt als voor de documentenanalyse. Nadat de data gestructureerd zijn, is de verkregen informatie meermaals herlezen en verder samengevat. De uiteindelijke bevindingen zijn teruggekoppeld naar enkele

leden van de stuurgroep en aan de projectleider. Door deze membercheck wordt betrouwbaarheid en validiteit van de gegevens gewaarborgd (Boeije, 2005).

Interview (storyline) en vragenlijst ten behoeve van opbrengsten

Om zicht te krijgen op het proces dat zich in de deelprojecten afspeelde hebben de besturen een tussentijdse evaluatie laten uitvoeren. De auteur van dit proefschrift is gevraagd samen met een betrokken lector uit de stuurgroep en een externe onderzoeker om de evaluatie uit te voeren. Er is door deze onderzoekers onder andere gekozen voor het afnemen van interviews met de betrokkenen van de deelprojecten. Deze gegevens zijn vooral verzameld met het doel om verantwoording van het project aan de subsidiegever te kunnen afleggen. De interviews zijn in september 2007, halverwege de projectperiode, afgenomen. De resultaten zijn vastgelegd in het rapport 'Dieptepilot Academische Basisschool - tussentijdse evaluatie' (Verbiest, Windmuller & Teurlings, 2007). De interviews zelf waren gebaseerd op de zogeheten storyline-methode (Beijaard, Van Driel, & Verloop, 1999), omdat deze methode zich goed leent om een proces in kaart te brengen. Tegen de achtergrond van een reconstructie van de belangrijkste activiteiten in het deelproject, werd de betrokkenen gevraagd om vanuit hun perspectief een waardering te geven van de succesvolheid van het deelproject. De interviewtopics waren: de doelen, de activiteiten, de resultaten, de bevorderende en belemmerende actoren en factoren, waarbij ook ruimte was voor doorvragen. Expliciet kwamen tijdens de interviews vragen aan de orde over wat er gebeurde (welke strategieën en interventies vinden op schoolniveau plaats), de betrokkenen, de bevorderende en belemmerende (f)actoren, de ontvangen en gewenste ondersteuning en opbrengsten van het deelproject tot dan toe. Bij één deelproject werd een andere aanpak (een semi-gestructureerd interview) gekozen omdat het deelproject nog niet ver gevorderd was (Verbiest, Windmuller, & Teurlings, 2007).

85

Om de opbrengsten goed in beeld te brengen is voorafgaand aan de interviews gevraagd om een projectbeschrijving te geven aan de hand van een format. Het formulier voor zelfevaluatie dat de vertegenwoordigers van de deelprojecten invulden voor het groeps gesprek aan de hand van de storyline-methode bestond uit vragen, zoals:

- Wat zijn volgens jullie de belangrijkste doelen van het deelproject?
- Wat zijn de belangrijkste activiteiten die tot nu toe zijn ondernomen?

Vervolgens is na het interview met behulp van de storyline-methode nog een vragenlijst afgenomen. De vragenlijst die is gebruikt om na te gaan of de deelprojecten met hun projecten aansloten bij de doelstellingen van het project 'Academische Basisschool', bestond uit een operationalisatie van de zes doelstellingen op het niveau van de leraar en de school. De doelen vormden de schalen, waarvan de interne consistentie vrij hoog was. Zo heeft één schaal een Cronbach's alpha van 0,73 en één van 0,76. Alle andere schalen scoren boven de 0,80 (Verbiest, Windmuller & Teurlings, 2007). Voorbeelditems uit de vragenlijst zijn weergegeven in figuur 6.1.

Bij deze vragenlijstitems gaven de respondenten op een vijf puntsschaal aan in hoeverre dit kenmerk van toepassing was op henzelf, respectievelijk voor de teamleden op hun school. Op deze wijze is geprobeerd na te gaan of en hoe breed het project een bijdrage leverde aan de versterking van de professionaliteit. Voor een uitgebreide beschrijving zie het rapport 'Dieptepilot Academische Basisschool- tussentijdse evaluatie' (hierna te noemen tussentijdse evaluatie). Voor de tussentijdse evaluatie zijn 37 vragenlijsten verwerkt. Dit geeft aan dat er ongeveer 3 vertegenwoordigers van de deelprojecten hebben geparticipeerd in het onderzoek.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van resultaten van de beschrijving van de opbrengsten uit de tussentijdse evaluatie, omdat de interviews en vragenlijst een indicatie geven van de gepercipiëerde opbrengsten op schoolniveau en in de bevorderende en belemmerende factoren gedurende het proces. Zie voor een uitgebreidere beschrijving van de evaluatieaanpak en de resultaten het rapport (Verbiest, Windmuller & Teurlings, 2007).

	Dat geldt voor mijzelf					Dat geldt voor de teamleden van mijn school				
	(bijna) niet	enigszins	in zekere mate	in tamelijk grote mate	in grote mate	(bijna) niet	enigszins	in zekere mate	in tamelijk grote mate	in grote mate
DOOR HET DEELPROJECT	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. reflecteren we meer op ons handelen										
2. gebruiken we meer theorieën en onderzoek om onze school te profileren										
3. leren we meer door met elkaar samen te werken										
4. is er meer sprake van een cultuur van wederzijds vertrouwen tussen leraren										
5. wordt het onderwijs meer afgestemd op de behoeften van leerlingen										
6. vindt er meer samenwerking met schoolbegeleiders										

Figuur 6.1 Voorbeelditems vragenlijst tussentijdse evaluatie (Verbiest, Windmuller & Teurlings, 2007)

6.3.2 **Perspectief op innoveren**

Voor de beantwoording van de tweede deelvraag: ‘*Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de perspectieven op innoveren die de besturen hanteren?*’, is op basis van de resultaten op onderzoeksvraag 1, door verschillende onderzoekers gezamenlijk bepaald welk perspectief op innoveren het meest van toepassing is. Hiertoe hebben we de beschrijving van het project meermaals doorgelezen en met behulp van een typering van de perspectieven op innoveren, relevante tekstfragmenten gearceerd. In de gesprekken hierover zijn we tot een indeling in perspectieven gekomen.

Er is gebruik gemaakt van de kenmerken zoals deze door De Caluwé en Vermaak (2006) worden benoemd (zie ook hoofdstuk 5). In tabel 6.3 staan de voornaamste kernwoorden per kleur weergegeven.

Tabel 6.3 Typering van de perspectieven op innoveren

Perspectief	Typering in kernwoorden
Geeldrukdenken	Macht en belangen Onderhandelen en consensus willen bereiken Verandering legitimeren
Blauwdrukdenken	Veranderen volgens stappen, maakbaarheid Duidelijk omschreven resultaat en doel Monitoring van de stappen Beheersmatig handelen (planning en organisatie)
Rooddrukdenken	Prikkelen en stimuleren Inzicht in voordeel van de verandering Aandacht, respect en vertrouwen ervaren Gemeenschappen en relaties
Groendrukdenken	Leren gekoppeld aan veranderen Veiligheid en openheid Feedback en reflectie Experimenteren om tot leren en veranderen te komen Lerende organisatie
Witdrukdenken	Eigen betekenisgeving, wilsvorming en motivatie Zelf openstaan voor verandering (spontane evolutie) Zelforganisatie

6.3.3 Condities voor innovatie

87

Voor de derde onderzoeksvraag van deze deelstudie is de volgende vraag richtinggevend geweest: *‘Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de mate waarin besturen voldoen aan condities voor innovatie?’*. Deze vraag wordt beantwoord met behulp van de procesbeschrijving die als antwoord op de eerste onderzoeksvraag van deze deelstudie naar voren komt. Daarnaast worden aanvullende gegevens uit de storyline-methode en uit het logboek van de projectleider gebruikt (zie paragraaf 6.3.1).

In de volgende paragraaf volgt een uitgebreide beschrijving van de dataverzamelingsmethoden en data-analyse voor de beantwoording van de onderzoeksvraag.

Operationalisatie van het analysekader

In de aanpak voor de beantwoording voor de tweede onderzoeksvraag wordt voortgebouwd op resultaten van de eerste onderzoeksvraag (de procesbeschrijving van de innovatie). De procesbeschrijving wordt bekeken aan de hand van een analysekader. Hiervoor hebben gebruik gemaakt van de 7 c's van Waslander (2007) met betrekking tot belangrijke condities voor een succesvolle innovatie. Het analysekader bestaat uit de 7 kernbegrippen die verder zijn geoperationaliseerd. Er wordt gestart met de definitie zoals Waslander deze heeft geformuleerd. Er zijn per kernbegrip 1 tot 3 indicatoren afgeleid die tezamen een beeld van het kernconcept weergeven. De indicatoren zijn afgeleid van het theoretisch kader (paragraaf 5.5). De 7 c's zijn in tabel 6.4 geoperationaliseerd.

Tabel 6.4 Operationalisatie van de 7 c's

Definitie (Waslander, 2007)	Operationalisatie
Concentratie betreft de focus van de activiteiten en de duidelijkheid van de doelen. Bovendien moeten de doelen verbonden zijn met de kerntaak van de leraar.	- gerichtheid op doelen: de doelen worden benoemd, zodat er doelgericht gewerkt kan worden; - doel dicht bij kerntaak: de doelen hebben een sterke relatie met dagelijkse werk van de leraar; - abstractieniveau van doelen: de doelen zijn concreet geformuleerd, dichtbij het gedrag dat verwacht wordt.
Coherentie betreft de samenhang tussen de activiteiten die ondernomen worden, de samenhang van deze activiteiten met de doelen en de faciliteiten die nodig zijn om de doelen te realiseren.	- doelrelatie: de activiteiten dragen bij aan het bereiken van de gestelde doelen; - verbinding van de diverse activiteiten: de activiteiten tijdens het proces hangen met elkaar samen, volgen elkaar logisch op en versterken elkaar; - faciliteiten: de faciliteiten zijn toereikend voor het bereiken van het doel.
Commitment betreft de mate waarin eigenaarschap wordt ervaren.	- draagvlak: de betrokkenen ondersteunen het innovatiedoel; - eigenaarschap van de betrokkenen (intern en extern): de betrokkenen zetten zich in om de doelen te bereiken. Zij dragen medeverantwoordelijkheid.
Community betreft de mate waarin er leergemeenschappen gevormd worden die het leren ondersteunen. Een verandering moet kunnen bouwen op enige hechtheid in de sociale infrastructuur.	- professionele leergemeenschap: de mate waarin er sprake is van een gemeenschap waar van en met elkaar geleerd wordt; - samenwerking: er wordt samengewerkt om het doel te bereiken; - stabiele sociale infrastructuur: er zijn vaststaande leergemeenschappen in duidelijke structuren, bijvoorbeeld op bestuursniveau, schoolniveau en bouwniveau of met externe partners.
Continuïteit betreft continuïteit in aandacht voor een innovatie (voldoende tijd). Daarnaast is ook continuïteit nodig in het team en in de schoolleiding.	- Stabiliteit in de mensen die de innovatie uitvoeren: tijdens het innovatieproces is er stabiliteit in het team (geen veranderingen), zowel op bestuursniveau als op schoolniveau; - tijd: er is voldoende tijd voor de innovatie; - continue aandacht: de doelen van de innovatie bouwen voort op voorgaande innovaties en sluiten aan op ontwikkelingen en beleid in de scholen.
Consistentie betreft het afstemmen van het beleid met de omgeving.	- afstemming beleid met partners; - ondersteunende omgeving: partners worden ingezet om te ondersteunen bij het behalen van de innovatiedoelen.
Contextmanagement betreft de mate waarin wordt vastgehouden aan de eigen uitgangspunten.	- vasthouden aan uitgangspunten: de context (partners) beïnvloedt de uitgangspunten niet.

Beschrijving van de analyse

De analyse heeft plaatsgevonden aan de hand van de beschrijvingen als antwoord op de eerste deelvraag, aangevuld met relevante interviewfragmenten uit de storyline. Nagegaan is in welke mate aan elk van de indicatoren is voldaan door de besturen en wat mogelijke consequenties zijn van het wel of niet voldoen aan de condities.

Om zicht te krijgen op de bevorderende en belemmerende factoren zijn de teksten gecoörded met behulp van de indicatoren voor de 7 c's. De teksten zijn doorgelezen en relevante fragmenten zijn geselecteerd. Het betrof de fragmenten die direct of indirect betrekking hadden

op het handelen van de stuurgroep (de besturen). Vervolgens is nagegaan op welke conditie de fragmenten van toepassing waren.

Dit proces is door drie onderzoekers onafhankelijk van elkaar gedaan en vervolgens zijn de resultaten met elkaar vergeleken. Bij verschillen is in onderling overleg tot overeenstemming gekomen. Deze analyse heeft geleid tot een korte beschrijving per conditie over de mate waarin door de besturen hieraan is voldaan.

Na een overzicht van de dataverzamelmethode en de analyse daarvan wordt in het volgende hoofdstuk een casusbeschrijving gegeven ter beantwoording van de onderzoeksvragen.

7 Resultaten

Inleiding

Het doel van deze deelstudie is inzicht te krijgen in de wijze waarop besturen de versterking van de professionaliteit van de leraar stimuleren. De hoofdvraag *‘Op welke wijze wordt door besturen versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?’* valt uiteen in drie deelvragen:

- Wat is het verloop van het innovatieproces van de schoolbesturen in het project ‘Academische Basisschool’?
- Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de perspectieven op innoveren die de besturen hanteren?
- Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de mate waarin besturen voldoen aan condities voor innovatie?

Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvragen is literatuur verkend (zie hoofdstuk 5) en zijn diverse dataverzamelmethode ingezet (zie hoofdstuk 6). In dit hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen weergegeven. Het hoofdstuk is opgebouwd in drie delen: de resultaten voor de eerste onderzoeksvraag gericht op het procesverloop van de innovatie, de resultaatbeschrijving over het perspectief op veranderen voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag en de resultaten ten aanzien van de (succesvolle) condities voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag. De eerste onderzoeksvraag wordt weergegeven als een casusbeschrijving. De structuur die hiervoor is aangehouden is afgeleid van het conceptuele model gepresenteerd in hoofdstuk 5. De tweede en derde vaag zijn een verdere analyse op de casusbeschrijving.

91

7.1 Resultaten onderzoeksvraag 1: Het procesverloop

Om de resultaten beter te kunnen begrijpen, wordt eerst een tijdpad weergegeven met belangrijke momenten tijdens het innovatieproces (zie tabel 7.1). Het innovatieproces start met een idee in september 2004 en sluit af met een eindrapportage van een project in oktober 2008. De aanloop van het project heeft ongeveer twee jaar geduurd, evenals het daadwerkelijke project.

Tabel 7.1 Tijdlijn met belangrijkste gebeurtenissen van het innovatieproces

Tijdstip	Gebeurtenis
09 2004	De eerste gesprekken met de wetenschap en opleiding vinden plaats op initiatief van bestuur A
09 2004	Er volgt een verkenning met andere betrokkenen; het veranderidee wordt geëxpliciteerd en vastgelegd; ‘sponsors’ sluiten zich aan. Betrokken bestuurders en wetenschappers worden geïnterviewd met de vraag: <i>‘Wat zijn de belangrijkste problemen m.b.t. de huidige onderwijsmethoden en pedagogische aanpak in het basisonderwijs en wat zijn de mogelijkheden voor verbetering?’</i>
11 2004	Er wordt een document opgesteld (De kennisketen) waarin de eerste veranderideeën en uitgangspunten verwoord worden. De analogie met een academisch ziekenhuis wordt gemaakt.
01 2005	Er wordt een denktank (voorloper stuurgroep) opgericht (bestuurders en wetenschappers) die elke 4/5

Tijdstip	Gebeurtenis
	weken bij elkaar komt. Bestuur B sluit aan.
03 2005	De term 'Academische Basisschool' wordt de overkoepelende noemer voor de ideeën.
03 2005	Een gesprek vindt plaats met vertegenwoordigers van het ministerie van OCW. Men is enthousiast over de ideeën en de mogelijkheid wordt geopperd om subsidie aan te vragen.
05 2005	De ideeën worden aan de praktijk getoetst: de stuurgroep bezoekt innovatieve (PDS)scholen. Interviews met leerlingen, leraren en directeuren.
05 2005	Er wordt een ontwerpssessie georganiseerd met leraren en directeuren van basisscholen, bestuurders en wetenschappers. De leidende vraag is: welke faciliteiten zijn volgens leraren nodig om onderwijsontwikkeling vorm te geven.
08 2005	De centrale vraag wordt geformuleerd: welke ondersteuning hebben leraren nodig om de eigen onderwijspraktijk te onderzoeken; hoe worden leraren van 'onbewust' bekwaam, 'bewust' bekwaam. De stuurgroep denkt na over haar rol: faciliteren en ondersteunen zonder te sturen lijkt de gezamenlijke voorkeur te hebben.
10 2005	N.a.v. de ideeën over academisering van basisschoollerares doet het ministerie een landelijke oproep aan scholen om subsidie aan te vragen voor de 'Academische Basisschool'. Er volgen vele gesprekken in de stuurgroep over wat te verstaan onder de 'Academische Basisschool'. Men zoekt naar een sluitende definitie.
10 2005	De schoolleiders van bestuur A en B worden geïnformeerd.
11 2005	Een promovendus wordt aangesteld om het proces te volgen.
01 2006	Er worden vignetten gemaakt om meer zicht te krijgen op het begrip de Academische Basisschool
03 2006	De officiële subsidieaanvraag voor het project wordt ingediend.
05 2006	Een gesprek met OCW/KPMG over het projectvoorstel vindt plaats. Er blijkt verschil van insteek. Later in het proces wordt duidelijk dat OCW streeft naar een landelijke blauwdruk m.b.t. de ontwikkeling van samenwerkingsverbanden in een academische school. De stuurgroep heeft een ontwikkeltraject voor ogen m.b.t. de versterking van de professionaliteit van leraren (academisering).
08 2006	De sluimerende irritatie tussen bestuur A en B wordt bespreekbaar als bestuurder van bestuur B een notitie schrijft aan de stuurgroep. Het betreft de problematiek in de samenwerking met bestuur A en over het verschil van inzicht in de monitoring van de deelprojecten.
08 2006	De subsidie wordt onder voorbehoud toegekend; de eerste officiële stuurgroepvergadering vindt plaats.
10 2006	Kickoff bijeenkomsten: Start van het project voor de scholen.
10 2006	De deelprojecten kunnen aangevraagd worden. Alle directeuren van de scholen van bestuur A worden benaderd en uitgenodigd om een (nieuw) deelproject aan te vragen m.b.v. een aanvraagformat. Vertegenwoordigers van lopende projecten en sleutelfiguren van bestuur B worden benaderd en uitgenodigd een deelproject (ook zonder aanvraagformat) in te dienen.
10 2006	Beide besturen formuleren doelen, uitgangspunten voor de deelprojecten. Bestuur A fiatteert alle deelprojectaanvragen met de toekenning van een 2B-er-ondersteuning. Bestuur B expliciteert verdere 'spelregels' voor deelname van de projecten: de deelprojecten moeten passen bij de in gang zijnde onderwijsontwikkelingen naar verdere professionalisering van de leraar en bij het triple-loop-leren. Bestuur A kiest naast de deelprojecten ook voor andere interventies (interviews met directeuren, nieuwsbrief, studium generale, onderwijsmarkt, intranet)
10 2006	Constatering van de projectleider uit document gericht aan stuurgroep: 'Bestuur A kiest ervoor om door een stimulerende aandacht van het bestuur, leraren te prikkelen tot het doen van onderzoek (aanvraag deelproject) in de eigen onderwijspraktijk. Bestuur B kiest voor een meer afwachterende houding en legt het initiatief tot een aanvraag bij leraren (van bestaande projecten), en sleutelfiguren. Een externe

Tijdstip	Gebeurtenis
	procesbegeleider voor Bestuur B gaat van start. Deze procesbegeleider zoekt in gezamenlijk overleg met potentiële aanvragers naar vormen van procesondersteuning en verbinding.' Dit verschil in aanpak tussen de besturen is gesignaleerd en geaccepteerd. Er is ook een andere opvatting van de beide besturen over hoe de projecten gemonitord dienen te worden. Bestuur A kiest voor een inhoudelijke en procesmatige ondersteuning (lichte sturing). Bestuur B kiest voor alleen procesondersteuning.
01 2007	In de stuurgroep wordt een voorstel gedaan om alle deelprojecten van bestuur A en B te monitoren aan de hand van een aantal vragen (een evaluatielijst). De wetenschap maakt de opzet.
05 2007	De subsidie voor het project wordt officieel toegekend.
06 2007	Start tussentijdse evaluatie (onderzoek).
09 2007	Ook Bestuur A start procesbegeleiding.
01 2008	Naar aanleiding van de frictie met de subsidieverstrekker en de frictie tussen Bestuur A en B wordt een actieplan opgesteld van januari tot eind juni 2008 (eindsprint). Er wordt een onderscheid gemaakt in de succesvolheid van de deelprojecten; ze worden geoordeeld. De projectleider gaat in gesprek met de deelprojecten van bestuur A voor evaluatieve vragen (jan/feb). Het leidend thema is: Wat is gedaan met de tussentijdse evaluatie en wat kun je nog bereiken? Bij bestuur B wordt iets soortgelijks gedaan door de procesbegeleider waarna de projectleider geïnformeerd wordt. Binnen de stuurgroep bestaat verschil van mening of dit een taak van de projectleider of de procesbegeleider zou moeten zijn.
03 2008	Er wordt een voorstel gedaan voor een alternatieve vragenlijst voor de eindevaluatie (anders dan die van OCW/KPMG).
05 2008	OCW biedt de mogelijkheid tot een vervolgaanvraag. Bestuur B wil niet meer meedoen omdat zij de sturing door OCW/KPMG als een dwingend keurslijf hebben ervaren. Er is wel een voorstel ingediend door de lerarenopleiding en Bestuur A. Dat is afgewezen omdat het geen voortzetting van het project 'De Academische Basisschool' zou zijn.
06 2008	De deelprojecten houden een zelfevaluatie; men vult een zeer gedetailleerde vragenlijst in.
06 2008	De eindvergadering van de stuurgroep/ einde van het project voor scholen.
10 2008	De eindrapportage wordt ingediend bij OCW/KPMG.

De genoemde fasen worden hieronder uitgebreider beschreven. We gaan eerst in op de context van de casus en het oorspronkelijke veranderidee. Daarna worden achtereenvolgens de rollen, fasen, communicatie en sturing tijdens het innovatieproces beschreven. Dit is de daadwerkelijke uitvoering van de innovatie. Vervolgens worden de opbrengsten en de bestemming beschreven.

7.1.1 De context en het veranderidee

a. Context

Om zicht te krijgen op de context van de gekozen casus worden de aanleiding, de omgeving en de filosofie geschetst. Deze zijn van invloed op de vraag waarom een organisatie wil veranderen.

Aanleiding

De directe aanleiding is moeilijk specifiek te duiden. Uit een interview met de initiatiefnemer (bestuurder A) wordt duidelijk dat er kansen voor onderwijsinnovaties werden gezien vanuit onderwijsvernieuwingen die reeds in gang waren gezet. Zo liep er bij bestuur A al een PDS-

project. Dit waren zeven Professional Development Schools waar studenten veel aanwezig waren, waardoor extra ruimte ontstond voor teamleden om met onderwijsvernieuwing aan de slag te gaan. In deze scholen werd een aanzet gemaakt om de praktijk, het opleiden in de praktijk en schoolontwikkeling te integreren. *'Opvallend is de waarde die leerkrachten toekennen aan de PDS-studenten van de pabo. Doordat deze studenten veel tijd op de school doorbrengen geven zij niet alleen persoonlijke 'reflectietijd' aan de leerkracht maar vormen zij ook een waardevolle inspiratiebron in de ontwikkeling van 'het nieuwe leren' binnen de organisatie'* (uit logboek projectleider). Deze succeservaringen gaven aanleiding tot doorontwikkeling. Er heerste zowel bij schoolleiders als leraren een gevoel van willen vernieuwen en willen innoveren. *'De tijd is rijp om de werkelijke omslag van oude leermodellen en theorieën over het basisonderwijs naar het nieuwe leren te maken'* (uit interview bestuurder A). Tevens werd de problematiek van de leraar die door zijn daginvulling weinig ruimte heeft voor professionele groei, gezien als aanleiding tot het veranderidee. *'De leraren van het basisonderwijs zullen nascholing behoeven, daar moet stevig op ingezet worden en middelen voor gevonden worden. De leraar (zowel die van de lerarenopleiding als die van de basisschool) is niet meer alleen een lesgever, maar moet ook leren systematisch te observeren, moet leren protocolleren door middel van systematische observatie-journaals, moet leren systematisch te reflecteren op wat hij waarneemt in een bepaalde klas, in een bepaalde situatie. Voor deze scholing zal tijd en geld vrijgemaakt moeten worden'* (uit interview wetenschapper).

94

Een construct zoals bijvoorbeeld PDS leverde al een bijdrage aan de professionele groei en bestuur A ziet het innovatieproces 'Academische Basisschool' dan ook als *'een unieke mogelijkheid om een gecontroleerde praktijkproeftuin op te starten met het doel om "een integratie tot stand te brengen van de praktijk (het lesgeven), het opleiden in de praktijk (de lerarenopleidingen) en het doen van onderzoek in de praktijk (de wetenschap)". Het management, leraren en begeleiders van een zevental PDS-scholen willen meewerken aan een zogenaamd community of practice'* (uit interview bestuurder A).

Uit een document dat in september 2004, niet lang na het eerste begin, is opgesteld door een betrokken lector, komen nog de volgende behoeften naar voren:

- *Leraren hebben (mentale) ruimte nodig om collegiaal te kunnen en durven experimenteren.*
- *Meer openheid in de dialoog tussen leraren over beroepsvragen geeft ruimte en vertrouwen om te durven experimenteren.*
- *Een professionele reflectieve onderzoekshouding vormt de basis van waaruit het leren protocolleren van ontwikkelingen, het leren ontwikkelen van voortgangsrapportagesystemen vorm kunnen krijgen.*

De aanleiding tot verandering komt duidelijk vanuit de besturen zelf. Meer specifiek: bestuur A nam het initiatief tot het formeren van een denktank waarbij naast wetenschap en opleidings-school ook bestuur B werd uitgenodigd. In dit geval is er sprake van een aanleiding die creatief van aard is (in tegenstelling tot reactieve aanleidingen als reactie op een gebeurtenis). Er spreken ambities en doelen uit de ideeën en er wordt gedacht in mogelijkheden en kansen. Er is hier geen sprake van druk van buiten of binnenuit.

Omgeving

De besturen hebben een groot netwerk dat onder andere bestaat uit contacten met de lerarenopleiding (diverse studieloopbaanbegeleiders), de schoolbegeleidingsdienst (SBD), diverse wetenschappers en beleidsmakers (ministerie van OCW). De samenwerking met de lerarenopleiding (pabo) is intensief te noemen, zeker op een aantal specifieke scholen. Uit interview met de

directeur van de pabo: *‘Een kenmerk van het primair onderwijs in deze regio, in het bijzonder de basisscholen van bestuur A, is de voortvarendheid waarmee zij zich ontwikkelen in het uitdragen van vernieuwende onderwijsvisies. Waarbij een koppeling gemaakt wordt tussen de onderwijsvisie en competentieprofielen van leraren en medewerkers. Daar wil de lerarenopleiding voor de regio terdege rekening mee houden en studenten voorbereiden op een beroep van leraar dat past binnen de profielen die het primair onderwijs in deze regio vraagt. Wij willen de systeemscheiding tussen het primair onderwijs en de lerarenopleiding opheffen en een verbinding tot stand brengen; een koppeling tot stand brengen tussen de behoeften van het primair onderwijs en de lerarenopleiding; een samenwerking die elkaar voedt en inspireert in kwaliteitsverbeteringen en onderwijsvernieuwingen. De lerarenopleiding draagt een specifieke verantwoordelijkheid om voldoende en hoog gekwalificeerde leraren op te leiden die passen bij de behoefte van het primair onderwijs in deze regio én die past bij de behoeften van de moderne, dynamische maatschappij.’*

Het netwerk van de bestuurders met de pabo en met wetenschappers die gekoppeld zijn aan universiteiten, stoelt in deze fase nog sterk op persoonlijke initiatieven en relaties. Daarom is het ook mogelijk dat al in een vroeg stadium van het innovatieproces dit netwerk betrokken wordt bij de eerste ideeën van initiatiefnemer bestuurder A. Hij verzamelt wetenschappers, de pabo-directeur en een organisatieadviseur om zich heen om te sparren over zijn ideeën. Al na een paar maanden wordt er gesproken over een denktank (de latere stuurgroep) waarin de verschillende instituten vertegenwoordigd zijn. Zij voelen grote betrokkenheid bij het innovatie-initiatief. *‘In dit stadium van het proces verhult het enthousiasme van de verschillende ‘kartrekkers’ de verschillen in organisatiestructuur en –cultuur van de organisaties. Gaandeweg het proces zal blijken dat de verschillen tussen de pabo en tussen bestuur A en B groot is’* (uit interview met de projectleider).

95

Filosofie

Nadat de eerste ideeën uitgekristalliseerd zijn en er gesproken wordt over het vervolgtraject blijken de filosofieën van de beide basisschoolbesturen grotendeels in overeenstemming te zijn. Beide besturen zijn initiatiefnemend van aard te noemen. Elk bestuur ziet mogelijkheden en kansen met betrekking tot het innovatie-initiatief. Het is hun overtuiging dat het ‘beter’ kan in het basisonderwijs en dat de professionaliteit van de leraar daar een belangrijke rol in speelt. In hun visie op mensen stellen ze de persoonlijke groei van de professional en de groei van de school als geheel centraal. Uit verslag gezamenlijk interview met bestuurder A en bestuurder B: *‘Naast een aantal verschillen op het vlak van leiding geven zijn beide bestuurders het eens als het gaat om professionalisering van leraren en school. Zowel bestuurder A als B ziet de school als een vindplaats tot het leren leren van de professionals. Zij zien de verandering vanuit de behoefte van de betrokkenen. Leerkrachten moeten een onderzoekende houding ontwikkelen en bestuurders moeten de processen bekijken: Wat gebeurt er in de scholen en waarom?’*

In de aansturing van deze professionalisering van leraren zien we echter tevens verschillen tussen de besturen. Bestuurder B is van mening dat *‘alles te maken heeft met timing en dosering: Hoe lang wacht je om in te grijpen? De mensen moeten zélf leren, wij doen een kritisch appél op de mensen maar ik leg de verantwoording in de persoon zelf’*. Bestuurder A echter zegt te kiezen voor operationele suggesties: *‘Ik zie wat er in de organisatie gebeurt omdat ik er dicht bij sta; ik voer de ideeën in de organisatie door; ik inspireer mensen en zoek medestanders; ik creëer situaties om mensen over de drempel te krijgen, te verleiden om tot gedragsverandering te komen.’*

b. Het veranderidee

Het veranderidee is aanvankelijk ontstaan vanuit één bestuurder in overleg met een wetenschapper. Door dit verder te expliciteren en te communiceren met anderen is nagedacht over een concretere uitwerking. Dit is door de later benoemde projectleider vastgelegd in een eerste notitie genoemd 'De Kennisketen'. *'We hadden (vage) ideeën en idealen die vastgelegd werden in een document de kennisketen.'* Uit dit document blijkt de wens voor een zogenaamd dynamisch onderwijsmodel waarbij [...] samen met leraren, studenten in opleiding, ouders en wetenschappers gezocht wordt naar begeleiding passend bij de leervragen van de leerling. Dit vraagt een community of practice waarbij de betrokkenen vanuit hun professionaliteit elkaar inspireren, van elkaar leren en nieuwe concepten ontwikkelen die in de praktijk getoetst worden (uit interview projectleider).'

Inhoudelijk stond het idee centraal om een community of practice te bewerkstelligen, om kennis te generen en te delen die ten goede komt aan de kwaliteit van het onderwijs. Er worden diverse termen voor het centrale innovatiethema in het document 'De Kennisketen' genoemd. *'Termen als vraaggericht onderwijs, het nieuwe leren, zelfsturing, de leerling centraal, competentiegericht leren en probleemgestuurd projectonderwijs worden door elkaar gebruikt. Men spreekt ook niet over ervaren of goede leerkrachten maar over de professionaliteit, kwaliteit, talenten en competenties van leerkrachten'* (uit logboek projectleider).

De betrokkenen wilden iets nieuws in gang zetten, de oude situatie doorbreken, maar wisten nog niet goed welk concept hieraan gekoppeld kon worden. Het veranderidee, zo blijkt uit diverse bronnen (logboek, document kennisketen, interviewverslagen), is sterk gebaseerd op de veranderde rol van de leraar, die anders dan alleen die van uitvoerder, meer vernieuwend en ontwerpend van aard zou moeten zijn. De stuurgroep (zie de beschrijving bij c. rollen) probeert in de overlegbijeenkomsten te komen tot een omschrijving van deze rol. Uit aantekeningen observatie: *'De stuurgroep streeft naar het doorbreken van bestaande rollen en vaste patronen van leraren om plaats te maken voor een innovatieve, onderzoeksgerichte houding van alle leraren. Dit zou het leerproces van de leerling, maar ook de beroepsontwikkeling ten goede komen. De vereiste onderzoeksgerichte houding kenmerkt zich door kwalitatief hoogstaand zelflerend, zelfreflecterend en onderzoekend vermogen. De leden van de stuurgroep vragen zich af in hoeverre de Academische Basisschool dié krachtige leeromgeving kan bieden om leraren van hun 'oude' uitvoerdersrol los te weken. En in hoeverre de rol van praktijkonderzoeker past bij de bestaande rollen van de leraar basisonderwijs?'*

7.1.2 Uitvoering van de innovatie

c. Rollen

Vanaf het begin zijn verschillende partijen betrokken geweest bij dit innovatieproces. Na een drietal bijeenkomsten van de initiatiefnemers (de bestuurder en wetenschapper) werden er al een directeur van de lerarenopleiding, een organisatieadviseur en een andere wetenschapper uitgenodigd. Ook sloot een tweede schoolbestuurder aan. Voor de beschrijving van de rollen wordt een onderscheid gemaakt in de rollen van stuurgroepleden en de rollen die andere betrokkenen vervullen, zoals de deelprojectdeelnemers en andere partners.

Stuurgroep

In hoofdstuk 6 werd reeds de stuurgroep beschreven. In deze paragraaf gaan we dieper in op het proces van de samenstelling en de rolname van de betrokkenen.

Het initiatief kwam van één bestuurder (bestuur A) die in overleg ging met een wetenschapper (hoogleraar). Direct daarna werd een organisatieadviseur (de toekomstige projectleider) erbij betrokken. In deze fase had zij de functie om relevante betrokkenen (van de lerarenopleiding en wetenschap) te bevragen (met behulp van interviews) over hun ideeën over de toekomst van het basisonderwijs. Dit betroffen mensen uit het netwerk van bestuurder A. Op deze manier werden de eerste ideeën geëxpliciteerd. De rol van bestuurder A kan gedefinieerd worden als die van initiatiefnemer. De rol van de hoogleraar is die van eerste sponsor. Daarmee wordt bedoeld dat hij het idee ondersteunde en de initiatiefnemer verder op weg hielp. Snel daarna werden andere enthousiaste actoren gezocht en gevonden. Dit betreffen de directeur van de pabo en een lector van diezelfde pabo. Deze mensen kunnen ook sponsors genoemd worden, omdat ze helpen de verandering te legitimeren. Iets later werd ook bestuur B erbij betrokken en kan daardoor mede-initiatiefnemer genoemd worden, omdat het samen met bestuur A verreweg de grootste verantwoordelijkheid droeg in het innovatieproject.

De projectleider is aangesteld om in eerste instantie de gesprekken van de stuurgroepleden voor te zitten. Zij heeft ook de eerste interviews afgenomen, de ideeën van bestuurders en wetenschap vastgelegd en die tot een aanvraag voor subsidie geformuleerd. Later is haar rol die van regisseur geworden met als voornaamste opdrachten: voorzitter stuurgroep, contacten met de deelprojecten, het beschrijven van de ontwikkelingen en verantwoording afleggen aan de subsidieverstrekken (OCW/KPMG). De projectleider is iemand van buiten de deelnemende organisaties. De rol van de projectleider is veranderd nadat bleek dat bestuur A en B een verschillende wijze van (proces)aansturing/monitoring van de deelprojecten voorstonden. Zij had niet langer de contacten met de deelprojectdeelnemers, omdat de besturen dit vanuit hun eigen organisatie wilden aansturen. Beide besturen hebben een procesbegeleider aangesteld waarmee ze hun eigen verantwoordelijk hierin namen. Op dat moment was de voornaamste taak van de projectleider het afleggen van verantwoording naar de subsidieverstrekker. De projectleider besprak hiervoor nog wel vierwekelijks de ontwikkelingen in de deelprojecten met de procesbegeleiders en bezocht in overleg met hen regelmatig de deelprojecten. Er moet opgemerkt worden dat de projectleider niet altijd in haar rol ondersteund werd door de bestuurders. Zo moest zij bijvoorbeeld zorgen voor verantwoording naar OCW/KPMG met betrekking tot behaalde resultaten uit vooraf vastgestelde doelen, terwijl de stuurgroepleden daar niet mee bezig waren of wilden zijn. Zij wilden vasthouden aan de opzet van een ontwikkeltraject en wilden zich niet laten belemmeren door een vorm van 'blauwdrukdenken' zoals zij dat noemden.

Vanaf november 2005 is vanuit de pabo een promovendus aangesteld om het proces te volgen. De pabo sponsorde onder andere op deze manier de innovatie.

Uiteindelijk waren er vertegenwoordigers van de wetenschap, de lerarenopleiding en de praktijk (twee schoolbesturen) bij het project betrokken. Deze mensen samen noemden zich de stuurgroep van het innovatieproces. De samenstelling van de stuurgroep wisselde, op de twee bestuurders en de projectleider na. Zo is vrij snel na de start de directeur van de pabo vervangen door twee medewerkers van de pabo (een teamleider met in de portefeuille werkplekleren en iemand van Research & Development). De hoogleraar en de lector van het eerste uur traden meer op de achtergrond en werden in de stuurgroep opgevolgd door een andere lector, ook verbonden aan de pabo. Van bestuur A nam eerst alleen de bestuursvoorzitter deel, later is een medewerker toegevoegd die weer door iemand anders opgevolgd werd. In het projectplan zijn de rollen van de betrokkenen als volgt gedefinieerd:

- Projectleider: dagelijkse leiding, operationeel verantwoordelijk, vastleggen van ontwikkelingen, eindrapportage.

- Lectoren/hoogleraren: inbreng van (actuele) kennis, kennisontwikkeling vanuit de praktijk; legitimatie voor ontwikkeling; vragen stellen en feitelijk onderzoek (methodologische kennis); borgen van de kennis en participeren in de initiatiegroep (stuurgroep)
- Promovendus: inbreng van kritische vragen, het beschrijven van ontwikkelprocessen, monitoring en evaluatie.
- Pabo: samen met de besturen A en B verder vorm geven aan het traject opleiden in school. Zoeken naar afstemming tussen de bestaande organisaties; creatief mee oplossen van de belemmeringen om de arbeidsorganisatie en inhoud op elkaar af te stemmen; zoeken naar verbinding en uitwisseling van kennis en personeel.
- Bestuur A en B: ruimte (tijd en middelen) maken voor nieuwe ideeën; heldere visie en kaders formuleren - in afstemming en samenspraak met de opleidingen; medeverantwoordelijkheid nemen voor de opleiding, kwaliteit en kwantiteit.
- Landelijk Pedagogisch Centrum: inbreng van landelijke kennis en expertise op het gebied van opleiden in school en herpositionering van de school in de samenleving; ontwikkeling van een regiovisie op onderwijs; inbreng kwaliteit op het niveau van beschrijvingen en publicaties. Met vertegenwoordigers van dit Landelijk Pedagogisch Centrum zijn twee verkennende gesprekken gevoerd maar uiteindelijk is het niet tot een samenwerking gekomen.
- ICT-bedrijf: inbreng van kennis en expertise op het gebied van de Learning Gateway. De rol van deze betrokkenen is op de achtergrond gebleven. Zij hebben nooit actief geparticipeerd in de stuurgroep. Wel hebben zij hand- en spandiensten verricht voor de technische opzet van het intranet.
- Schoolbegeleidingsdienst: in de aanvankelijke opzet van het projectplan was een samenwerking met de schoolbegeleidingsdienst (SBD) opgenomen. Dit ter borging van de ondersteuning in het project. Dit kwam echter niet van de grond door de pas ingevoerde verandering in samenwerkingsverbanden tussen basisscholen en schoolbegeleidingsdienst. Een gesprek hierover bracht duidelijkheid waarna werd afgesproken dat de rol van schoolbegeleidingsdienst op de achtergrond zou blijven. De verslagen van de stuurgroepvergaderingen werden wel steeds toegezonden aan de directeur van de schoolbegeleidingsdienst. Verder is (op initiatief van de deelprojectdeelnemers) een medewerker van de schoolbegeleidingsdienst rechtstreeks betrokken geweest bij een deelproject.

Uit bovenstaande rolbeschrijving blijkt dat in de projectaanvraag aan OCW meer betrokken partijen genoemd werden dan die uiteindelijk geparticipeerd hebben. Dit had te maken met de ambitie om het project breed regionaal op te zetten en met meerdere partners. De samenwerking bleek echter niet met alle partijen van de grond te komen.

Hieronder noemen we nog een aantal betrokkenen die niet expliciet in de aanvraag zijn genoemd, maar wel een belangrijke rol vervulden.

Scholen

Natuurlijk zijn er meer actoren die bij het innovatieproces betrokken zijn dan de stuurgroepleden die de besturen, de wetenschap en de lerarenopleiding vertegenwoordigden. Een belangrijke rol is weggelegd voor de betrokkenen op scholen (directeuren, sleutelfiguren, leraren, 2B-ers, studenten) die deelnamen aan de deelprojecten. De interventies van de stuurgroep hadden op hen betrekking. Leraren waren de belangrijkste doelgroep van de innovatie, want bij hen en in hun onderwijspraktijk werd een verandering beoogd. Met dit project zijn vooral de leraren en directeuren die 'voorop' liepen aangesproken. Bij bestuur B waren dit al de mensen die in leergruppen participeerden. Bij bestuur A was iedereen vrij een aanvraag voor een deelproject te

doen. Er zijn dus ook scholen en leraren binnen de besturen die niets met het project 'Academische Basisschool' te maken hebben gekregen, behalve dat ze geïnformeerd werden. De betrokken directeuren en leraren kunnen gezien worden als medestanders.

Procesbegeleiders

De procesbegeleiders zijn ingezet om de betrokkenen op scholen te begeleiden. Het moment van inzetten van de procesbegeleiders was voor de beide besturen verschillend. Bestuur B heeft ervoor gekozen om bij de officiële aanvang van het project (oktober 2006) een procesbegeleider in te schakelen. Deze procesbegeleider was al bij bestuur B betrokken als procesbegeleider bij andere interne professionaliseringstrajecten. Bestuur A heeft pas een procesbegeleider ingeschakeld toen uit de tussentijdse evaluatie bleek dat die behoefte hiervoor erg groot was van leraren (september 2007).

Uit het gezamenlijke interview met de procesbegeleiders blijkt dat zij hun rol verschillend opvatten. *Procesbegeleider bestuur B: 'Ik sluit als procesbegeleider aan op vragen die leraren zelf hebben en vraag in eerste instantie: 'Wat willen jullie weten en wat hebben jullie nodig om antwoorden te kunnen vinden?' Cruciaal hierin is niet de gedachte 'dit is het doel van de academische basisschool en hoe kan ik jullie begeleiden om deze doelen te behalen', maar 'hoe ver zijn jullie in de ontwikkeling en wat heb je nodig om verder te kunnen.' Het uitgangspunt is dat de deelnemers aan de projecten zélf verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit, de inhoud en voortgang van het project en dat zij zelf aangeven óf - en hoe intensief - het contact met de procesbegeleider is. Dat de leden kiezen voor procesondersteuning betekent ook dat ze kiezen voor bewust leren. Als de leerkracht zich daarin kan vinden, is mijn ondersteuning gericht op het methodisch en cyclisch leren'.*

99

Procesbegeleider bestuur A: 'Omdat bij bestuur A pas dit schooljaar (2007-2008) de procesbegeleiding is ingezet ben ik begonnen met vragen te stellen ter verheldering en concretisering van de onderzoeksvraag. Doordat ik vraag: 'Weet je nu precies wat je wilt onderzoeken?' en 'Wat willen jullie ontwikkelen?' worden de deelnemers van de deelprojecten uitgenodigd mij te vertellen wat ze bijvoorbeeld het afgelopen jaar al ontwikkeld hebben. Eén van de doelstellingen van bestuur A is namelijk te proberen om de deelprojecten om te zetten in projectplannen met een heldere doelstelling en tijdspad. Dat betekent dat ik het komende jaar met de projectgroepen ook in gesprek ga over de succesverwachtingen. Ik zie het als mijn taak de leraren te begeleiden in hun reflectie op de voortgang van het proces en op het evaluatieproces. Daarin komt ook aan de orde in welke mate het project bijdraagt aan de ontwikkeling van een onderzoekende houding, de ontwikkeling van nieuwe kennis en de samenwerking tussen de 4 O's (onderzoeken, opleiden, ondersteunen, ontwikkelen).'

Externen

Wat betreft de externe actoren is een dominante en cruciale rol weggelegd voor de subsidieverstrekker het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Zij zagen toe op de besteding van de gelden en verwachtten dat hierover verantwoording werd afgelegd op een door hen voorgeschreven aard en wijze. KPMG werd ingeschakeld om de projecten meer inhoudelijk te monitoren. Voor de stuurgroep hadden zowel OCW als KPMG een erg sturende rol die door de stuurgroep niet altijd werd geapprecieerd. Daarnaast is een onderzoeksbureau als partner betrokken bij de tussentijdse evaluatie. De overige externe partners die wel opgenomen waren als partners in het projectplan, hebben uiteindelijk niet geparticipeerd.

d. Fasen

Diagnose

Het nog niet geheel uitgekristalliseerde veranderidee werd vastgelegd in het document 'De Kennisketen' waarna een verdere verkenning volgde tijdens bijeenkomsten met de denktank (voorloper van de stuurgroep). Het is moeilijk te zeggen wanneer het veranderidee is overgegaan in een diagnose omdat dit geleidelijk gebeurde.

Toen het begrip academische basisschool genoemd werd (door de wetenschapper), als vergelijk met het academische ziekenhuis leken alle vernieuwende ideeën daar bij te passen. Ter illustratie: *'We dachten (met de vorm van een academisch ziekenhuis) op de werkvloer met alle betrokkenen onderzoek te kunnen gaan doen'* (uit interview met de projectleider). De stuurgroep ging vervolgens verder met het operationaliseren van dat idee. Om meer grip te krijgen op het doel en de ambitie heeft de stuurgroep ook scholen bezocht en zijn er bijeenkomsten geweest waar praktijkcasuïstiek centraal stond. Zij hebben daarbij gericht gekeken naar het handelen van leraren en leerlingen en gevraagd naar persoonlijke ervaringen. We kunnen stellen dat toen er een poging gedaan werd om meer grip te krijgen op wat er zich in de praktijk afspeelde, er meer focus op de diagnose was. Uit logboek van projectleider: *'De leerkrachten zeggen grote waarde te hechten aan individuele, reflectieve gesprekken met collega's, ouders en directie. Wel wordt aangegeven dat te weinig aandacht en tijd besteed kan worden aan het vastleggen/protocolleren van de ontwikkelingen, het ontwerpen van leerling- en leerkrachtportfolio's, de ontwikkeling van rapportagesystemen etc.'*

100

Na de werkbezoeken aan de scholen heeft de stuurgroep uitgebreid gesproken met een grote afvaardiging van personen die betrokken zijn bij deze ontwikkelingen, namelijk elf vertegenwoordigers van zeven willekeurige basisscholen (directeuren, leerkrachten en één PDS-student), vertegenwoordigers van de managementteams van bestuur A en B, een vertegenwoordiger van het zorgmanagement, een adviseur (ict-projecten) en een ouder. Tijdens deze bijeenkomst werd aan deze personen 'uit de praktijk' gevraagd welke voorwaarden, bouwstenen, faciliteiten, externe expertisedomeinen nodig zijn om 'het nieuwe leren' verder te ontwikkelen, verder vorm te geven, te implementeren en te evalueren. Zij gaven onder andere aan *'dat de aanwezigheid van een visionaire stimulator (leerkracht of directielid) binnen de organisatie een voorwaarde is om de ontwikkelingen in gang te zetten en te houden. Daarbij kiezen zij bewust voor een stapsgewijze invoering van nieuwe leerarrangementen, een stapsgewijze verandering van personele taken en verantwoordelijkheden waarbij vertrouwen, tijd en ruimte gegeven moet worden aan individuele rijpingsprocessen van organisatielieden'* (uit: Brief aan ministerie van OCW, maart 2005, pag.9). Het is duidelijk dat in deze fase van diagnose geprobeerd werd de praktijk zo goed mogelijk in kaart te brengen met kansen en mogelijkheden, maar ook door het inventariseren van behoeften.

In de stuurgroepvergaderingen werd ook vanuit andere praktijkcasuïstiek nagegaan wat de meest cruciale punten zijn voor een 'goede' school. Aan een aantal scholen is gevraagd een korte beschrijving van de school te geven op aspecten zoals: 'de wijze waarop professionalisering van leraren plaatsvindt', 'de wijze waarop kennisdeling plaatsvindt' en 'de mate waarin er samenwerkt wordt met externen'. Deze documenten gaven input voor een overleg in de stuurgroep om tot de kern van het vraagstuk te komen. Uit dit gesprek kwam een aantal richtinggevend principes naar voren. *'Naar aanleiding van de schoolbeschrijvingen (vignetten) is een aantal variabelen te onderscheiden die kenmerkend zijn voor een academische basisschool (Uit document samenvatting vignetten). Er moet sprake zijn van:*

- *zowel individueel leren als collectief leren (van leerlingen en leerkrachten)*
- *professionalisering van leerkrachten*
- *een netwerkparticipatie (kennisnetwerk)*
- *deelname aan onderzoek*
- *onderzoekende houding (leerling en leerkracht)*
- *betekenisvolle leeromgevingen (vanuit sociaal constructivistisch perspectief)*
- *pilots (durven uitproberen, experimenteren)*
- *ideeënrijkdom over het ontwerpen en vormgeven van onderwijs*
- *dialogoog naar buiten (ook m.b.t. de maatschappelijke omgeving)*
- *kritische houding ten aanzien van het eigen handelen en primaire proces*
- *toetsen van eigen handelen door leraren (doen ik het goed, en hoe kan het beter?)*
- *leren van én met collega's*
- *duidelijke communicatielijnen*
- *bewustwording van het handelen en van visie op onderwijs*
- *ontwikkelingsperspectief van school, team, leerkracht en leerling'*

Deze exercitie heeft geleid tot het beter in kaart brengen van het gewenste eindresultaat. Voor men echter definitief wist wat te verstaan onder een academische basisschool en de doelen die daarmee gepaard gaan, was ruim anderhalf jaar verstreken vanaf het eerste initiatief.

Het was moeilijk in deze fase om consensus binnen de stuurgroep te bereiken in het uiteindelijke doel (uit aantekeningen observatie). Dit blijkt uit de lange discussies in deze fase. Het idee en de ambities werden steeds omvangrijker, maar ook minder concreet. Uiteindelijk kon iedereen zich vinden in de definitie van wat een academische basisschool zou inhouden (uit verslag denktank). Met een academische basisschool wordt door de stuurgroepleden bedoeld dat er versterking van de professionaliteit plaatsvindt door een toenemend reflectief en onderzoekend vermogen van de leraren en dat er kennis geconstrueerd en gedeeld wordt in samenwerking met lerarenopleiding, wetenschappers en ondersteuners.

101

Een academische (basis)school is een 'learning community' waarvan de kern gevormd wordt door de praktijk van het primair onderwijs. In dit praktijkproces ontmoeten leerkrachten, opleiders, ondersteuners en wetenschappers elkaar in een professionele dialoog over het primair proces. Deze (regionale *) professionele dialoog leidt tot een blijvende krachtige leer- en ontwikkelomgeving voor alle betrokkenen waarbij kennisontwikkeling, kennisdeling en schoolontwikkeling voorop staat. In de learning community ontwikkelen alle betrokkenen een lerende, innovatieve en onderzoeksgerichte houding ** waardoor het leerproces van het kind geoptimaliseerd, en de beroepsontwikkeling blijvend gestimuleerd wordt.

* Regionale professionele dialoog:

De academische basisschool is de spil van een geëxpliciteerde regionale professionele leergemeenschap-netwerkorganisatie- waarvan de partners hun bedrijfsprocessen (primair, secundair en kwaliteitszorg) op uiteindelijk ketenniveau nastreven.

** Onderzoeksgerichte houding

Deze op het primair proces gerichte onderzoeksgerichte houding kenmerkt zich door kwalitatief hoogstaand zelflerend, -reflecterend, toetsend en communicatief vermogen van alle betrokkenen waardoor een voedingsbodan ontstaat voor experimenten gericht op de ontwikkeling van nieuwe leerarrangementen. De resultaten hiervan worden door korte en intensieve communicatielijnen ingezet voor interne en externe kennisontwikkeling en -deling, en dragen zodoende bij aan een blijvende ontwikkeling van de beroepsgroep.

Kader 7.1 De uitgebreide definitie (uit verslag denktank)

Tegelijk met de gesprekken over de definiëring van een academische basisschool is ook contact gelegd met het ministerie van OCW. Het eerste visiedocument 'De Kennisketen' was de aanzet voor wat later het project de 'Academische School' zou worden. Bestuurder A heeft in maart 2005 contact opgenomen met een ambtenaar van het ministerie van OCW om na te gaan of er voor de verdere uitwerking van deze ideeën (vastgelegd in het document De Kennisketen) subsidie kon worden aangevraagd. Deze belofte tot subsidie kreeg de bestuurder van het ministerie van OCW. In oktober 2005 kwam uiteindelijk een format waarmee de subsidie aangevraagd kon worden onder de noemer 'Dieptepilot Academische School'. Deze regeling maakte het landelijk mogelijk voor alle besturen van primair, voortgezet en hoger onderwijs om een aanvraag in te dienen.

Achteraf kan geconstateerd worden dat de stuurgroepleden zich toen onvoldoende gerealiseerd hebben dat de beelden van de betreffende ambtenaren van het ministerie van OCW met betrekking tot een academische school afwaken van de nog niet helemaal uitgekristalliseerde ideeën van de stuurgroep. In ieder geval werd dit zichtbaar in de voorgestelde aanpak in het projectplan die telkens werd 'afgekeurd'. Het ministerie van OCW bleek te zoeken naar een soort van landelijke blauwdruk voor samenwerkingsverbanden in een academische school. De stuurgroep daarentegen had een ontwikkelingstraject voor ogen naar professionalisering en reflectief en onderzoekend vermogen van de leraren; naar kennisconstructie in samenwerking met lerarenopleiding, wetenschappers en ondersteuners. Uit inleiding herzien projectplan: *'Uit uw reacties tijdens de bespreking op 23 mei (2006) rond een eerdere versie van het rapport bleek grote behoefte te bestaan aan meer expliciete beschrijving van doelstellingen, resultaten en werkwijzen: kortom meer SMART-er. Met name op dit punt hebben wij het rapport dan ook aangepast. Op een groot aantal onderdelen zijn concretere resultaten opgenomen en een aantal toevoegingen in kaders geplaatst. In deze tekstkaders wordt met name ingezoomd op 'het opleiden' van leerkrachten (in opleiding). Toch zijn we er ons van bewust dat het plan zoals het er nu ligt nog niet geheel voldoet aan de eisen van een 'blauwdruk'. Reden daarvoor ligt enerzijds bij tijdgebrek in de laatste fase maar ook bij de aard van het onderzoek dat te karakteriseren is als een ontwikkelingstraject. Pas als voor een aantal activiteiten de uitkomsten bekend zijn, kunnen uit evaluatie vervolgstappen nader gedetailleerd worden.'* Hieruit blijkt dat er verschillende visies bestaan tussen beleidsambtenaren en de besturen met betrekking tot de aanpak van het project. Dit heeft ook te maken met de fase waarin de aanvraag gedaan moest worden. De ideeën waren toen nog onvoldoende helder. Het subsidieproces dwong wel tot het maken van keuzes voor een aanpak.

Kern van het vraagstuk

Bij het formuleren van het projectplan is getracht de kern nadrukkelijk weer te geven. Dit is niet in één poging gelukt. Het heeft namelijk vrij lang geduurd voordat het projectplan werd goedgekeurd (bijvoorbeeld ook in tegenstelling tot andere dieptepilots). Uit de feedback van de subsidieverstrekker bleek dat de essentie, de einddoelen telkens niet helder genoeg, niet SMART genoeg werden geformuleerd. Inderdaad werden er in de eerste subsidieaanvraag voor het projectplan talrijke ambitieuze doelstellingen geformuleerd in soms wollig taalgebruik. Bijvoorbeeld: *'Door een herontwerp van de opleiding en het innovatieve karakter van de scholen wordt een verbinding gelegd tussen competentieontwikkeling bij studenten (en leerkrachten) en de veranderingscapaciteit van een school. Het gaat daarbij om de onderzoekende leerkracht, de onderzoekende student, de leerkracht die ontwikkelt en anderen ondersteunt (faciliteert) met betrekking tot ontwikkelings- en leerprocessen'* (uit eerste aanvraag projectplan oktober 2005).

De stuurgroep had vooral de gedachte om een ontwikkeltraject in te gaan, waarbij geen vooraf veronderstelde uitkomsten gesteld konden worden. De bijeenkomsten van de stuurgroep waren er op dat moment erg op gericht grip te krijgen op de gezamenlijke aanpak van het project. Dat verliep niet soepel, waarschijnlijk omdat de doelen nog niet zo helder waren en omdat de besturen en de pabo nog niet op één lijn zaten. Er is daarom op enig moment besloten, ook naar aanleiding van de feedback van OCW/KPMG, de nog vage ambities te clusteren naar doelen op vier niveaus, te weten: niveau van de leraar, niveau van de school, niveau van de regio en het niveau van het bestel (landelijke niveau) (uit aanvraag projectplan maart 2006). Het feit dat zelfs de doelen werden geformuleerd buiten de eigen invloedssfeer, namelijk op regionaal en landelijk niveau, getuigt van de grote ambitie van het project (zie kader 7.2).

Niveau	Doelen
Leraar	onderzoekende, reflectieve houding t.a.v. primaire proces realiseren expliciete kennisontwikkeling over primaire proces (nieuw leren) ontwikkelen en formuleren samenwerkend leren met diverse O's realiseren
School	professionele leergemeenschappen ontwikkelen (professionals) krachtige leeromgeving (leerlingen) realiseren samenwerkend leren met diverse O's realiseren
Regio	inzichten in kenmerken professionele leergemeenschappen beschrijven en verspreiden inzichten in kenmerken van krachtige leeromgeving beschrijven en verspreiden samenwerkingsinfrastructuur realiseren (4 O) stimuleren, beschrijven en verspreiden
Land	inzichten in kenmerken professionele leergemeenschappen verspreiden op praktisch, beleidsmatig en wetenschappelijk niveau inzichten in kenmerken van krachtige leeromgeving verspreiden op praktisch, beleidsmatig en wetenschappelijk niveau aanbevelingen voor professionals, beroepsgroep, opleiden in school, onderwijsinnovatie formuleren ervaringen met het project als geheel formuleren

103

Kader 7.2 13 doelen op 4 niveaus

Over de haalbaarheid van die doelen is toen te weinig nagedacht. Dit had te maken met het feit dat overeenstemming alleen bereikt kon worden in allesomvattende doelen. Vervolgens vroeg KPMG om een verdere uitwerking van de dertien doelen, waarin ook activiteiten werden weergegeven. Uit een interview met de projectleider: *'Eén en ander resulteerde in een aangepaste aanvraag (juni 2006) met meer specifiek en meetbaar omschreven doelen, resultaten, activiteiten en planning. Toen is ook een (beschrijvende) uitwerking van projectdoelstellingen op vier niveaus gemaakt: niveau 1 en 2 (leraar en school) en 3 (regio) en 4 (bestel), en een lijst met projectactiviteiten en resultaten. Na herhaaldelijke aanpassingen (meetbaar maken), komt uiteindelijk de toekenning van de subsidiegelden (mei 2007). Het project loopt dan al een half jaar.'* Kader 7.3 geeft een voorbeeld van een dergelijke uitwerking.

Doelen	Resultaten	Activiteiten	Evaluatie en planning
Zij zijn niet alleen uitvoerders, maar gaan structureel eigen praktijk onderzoeken: Zij hebben onderzoekende attitude, zijn professionals die in teamverband leervragen kunnen stellen, eigen onderwijspraktijk onderzoeken, daarvan leren en dat breder delen met collega's met collega-scholen, opleiders, ondersteuners en wetenschappers	Versterken van onderzoekende houding van leraren	Betrekken van leraren (en studenten, lio's, opleidingsleraren) bij voorbereiding innovatieve deelprojecten	monitoren mate van betrokkenheid bij project als geheel (vanaf aug 2006)
	Leraren zijn beter in staat eigen handelen kritisch te bekijken en aan te passen om het leerproces van kinderen te optimaliseren.		
	Leraren krijgen meer mogelijkheden en ruimte om eigen professionaliteit te versterken en te ontwikkelen. Zij zijn niet alleen bezig met uitvoering maar ook met samen onderzoekend leren.	Uitvoeren innovatieve deelprojecten	Kwaliteit innovatieve deelprojecten via projectmonitor (vanaf aug 2006)
	Versterken van onderlinge uitwisseling van kennis en ervaring in professionele dialoog met collega's, studenten, opleiders, ondersteuners en wetenschappers.	Houden van startbijeenkomst Organiseren van kennisdeling via: leraarletter regiomarkten kennisuitwisselings bijeenkomst (studium generale) platform op website (learning gateway) Inrichten en uitvoeren interne communicatie	Evaluatie startbijeenkomst (aug 2006) Houden van/operationeel maken van: regiomarkten (okt 2006) Kennisuitwisselingsbijeenkomst (nov 2006) Uitwisselingsbijeenkomsten (studium generale) (aug 2006) platform op website learning gateway (sept 2006) monitoren kwaliteit van interne communicatie (vanaf aug 2006)

Kader 7.3 Voorbeeld van een uitwerking van de doelen in relatie met de gewenste resultaten, activiteiten, en monitoring (uit projectplan juni 2006)

Uit kader 7.3 blijkt dat de doelen desondanks nog steeds vrij algemeen blijven, dat de doelen getuigen van grote ambitie en dat de activiteiten nog niet leiden tot meetbare resultaten.

Wat telkens terugkomt in de gesprekken en zodoende als onderdeel van de kern benoemd kan worden, zijn de zogenoemde 4 O's. Deze O's staan voor de verbinding tussen opleiden, ontwikkelen, onderzoeken en ondersteunen. In de ontwerpssessie in mei 2005 wordt aangegeven dat: *'voor deze te ontwikkelen en te onderzoeken onderwerpen de scholen ruggensteun vragen van*

aanverwante kennisdomeinen in de wetenschap die de ingezette ontwikkelingen en onderzoeken kunnen legitimeren, in een groter kader kunnen plaatsen, kunnen beschrijven en vastleggen. Zij denken aan een (visionair) samenwerkingsverband tussen Onderzoek, Opleiding, Ontwikkeling en Ondersteuning' (uit verslag ontwerpessie). De wens en gedachte was dat in de deelprojecten de rol van de 4 O's expliciet benoemd kon worden. De 4 O's zijn namelijk enerzijds taken die meer onderdeel zouden moeten worden van het dagelijkse werk van de leraar en anderzijds staan deze O's voor samenwerking met opleiders, onderzoekers, ontwikkelaars en ondersteuners.

Hoewel het tijdens de overlegmomenten van de stuurgroep erg lastig bleek om consensus over de kern te krijgen, stond voortdurend de groei van de leraar als professional centraal. Uit inleidende interview bestuurder B: *'De belangrijkste opvatting die ten grondslag ligt aan het project is dat de 'Academische Basisschool' verder moet gaan dan opleiden van nieuwe leerkrachten in de praktijk. Het gaat met name ook om het opleiden van de praktijk, het verhogen van de kwaliteit van alle leerkrachten op de scholen. Dat kan door hen meer in contact te brengen met de nieuwste inzichten over hun beroepspraktijk vanuit onder andere wetenschap; door actieve inschakeling van de leerkrachten bij het onderzoeken van de eigen beroepspraktijk en het generaliseren van de resultaten hiervan. Het model van 'academisering van de uitvoeringspraktijk' kent grote gelijkenis met de ontwikkelingen in de zorgsector: er wordt daar meer 'evidence based' gewerkt in de uitvoering. Naar ons idee was dit ook wat ons voor ogen stond in de eerste discussies over de academische basisschool.'*

105

Als een rode draad blijkt het streven om het gedrag en de houding in de richting van een meer reflectieve, onderzoekende leraar te ontwikkelen (aantekeningen onderzoeker). De veronderstelling van de stuurgroep was dat als de leraar zich deze houding eigen maakt en een meer open houding aanneemt ten aanzien van nieuwe kennis en inzichten van buiten, er ook groei ontstaat op schoolniveau, in de regio en voor het bestel.

Veranderstrategie

De landelijke aanvraagmogelijkheid voor subsidie van OCW maakte veel los. Zo werden er in het land nieuwe samenwerkingsverbanden ontwikkeld die letterlijk samen kwamen in een nieuwe 'Academische School'. In deze casus werd vanaf de aanvang de focus op de versterking van de professionaliteit en van de academische houding van de leraar gelegd. Het begrip academisch is afgeleid van academische ziekenhuizen. Het project had als doel een toenemend reflectief en onderzoekend vermogen van de leraar en het construeren en delen van kennis in samenwerking met lerarenopleiding, wetenschappers en ondersteuners, zoals dit in een academisch ziekenhuis ook gebeurt.

In tegenstelling tot andere projecten in het kader van de Academische Basisschool, waarin slechts enkele scholen tot Academische Scholen werden benoemd, besloten de besturen in deze casus zoveel mogelijk leraren en scholen de kans geven om zich met een deelproject verder te ontwikkelen in de richting van deze academische houding. Bestuur A gaf alle scholen, directeuren en leraren de kans. *'Er is niet gekozen om één basisschool te ontwikkelen tot een academische basisschool, maar om een groep van scholen te vormen die op deze academische wijze van en met elkaar kan leren.'* (uit interview bestuurder A). Bestuur B heeft vanuit haar visie gekozen om vooral vanuit de ontwikkeling van de leraar als professional een aanpak te kiezen die nauw aansloot bij de in gang gezette stichtingsbrede professionalisering. Uit interview bestuurder B: *'Wij (bestuur B) zien het project 'de Academische Basisschool' als een logisch verlengde van reeds*

in gang gezette ontwikkelingen binnen onze organisatie. Professionalisering van de leraar betekent aandacht en focus op vier gebieden: 'introductie in kennisvelden', 'ervaring binnen relevante contexten', 'professionele houding' en 'reflectievaardigheden'. De keuze van deze velden heeft alles te maken met het cultuurmodel van onze organisatie. Wij zien professionaliteit als het vermogen én de bereidheid om te denken en te handelen in termen van het geheel.'

In de veranderstrategie van het innovatieproces zijn verschillen zichtbaar tussen de beide besturen. Het verschil tussen bestuur A en B is dat Bestuur A meer accent legt op schoolontwikkeling (gericht op verbeteren) en Bestuur B meer accent legt op persoonlijke ontwikkeling (initiatief vanuit de leraar, gericht op zelfontplooiing en triple-loop leren). Dit blijkt uit de interviews met de bestuurders en uit de aantekeningen van de observaties. Uit interview Bestuurder B: *'Maar de grootste meerwaarde van het academische project is dat er vrijplaatsen ontstaan waarin de professionals kunnen nadenken over zichzelf in een schooloverstijgend proces: leraren die samen willen leren, leraren die thematisch onderzoek en metacognitieve noties ontwikkelen over hoe zo'n leerproces verloopt. Deze mensen kunnen doordat ze subject en object van onderzoek zijn, zelf vaardigheden en noties ontwikkelen om tot nieuwe initiatieven te komen.'* Bestuur A kiest voor een aanpak van prikkelen en ruimte bieden, zonder duidelijke kaders, omdat het wil dat de innovatie van onderop komt, passend bij de fase van schoolontwikkeling van elke school. Uit interview Bestuurder A: *'Ik ben ervan overtuigd dat kwaliteiten van mensen in een organisatie zichtbaar worden en zich sterk ontwikkelen als je daarvoor situaties creëert en structuren doorbreekt. Dat betekent steeds weer 'organische' vormen zoeken waarin kwaliteiten en talenten zich kunnen ontwikkelen, want uiteindelijk moeten mensen het zelf doen: vanuit een intrinsieke kracht en bevoegdheid met onderwijsverandering aan de slag gaan. Dat betekent ruimte maken, vertrouwen geven, inspireren en niet alles vastleggen in structuren.'* Bestuur B geeft meer kaders die aansluiten bij de stichtingsfilosofie en -strategie en definieert in eerste instantie zelf welke lopende professionaliseringsinitiatieven een deelproject kunnen worden. De besturen hebben veel gesproken over deze verschillen in veranderstrategie. Ze hebben bij de start van het project getracht elkaar te overtuigen. Naderhand werd het verschil geaccepteerd en heeft ieder bestuur zijn eigen route gevolgd. Van samenwerking was toen weinig sprake meer. Volgens de projectleider kwamen de verschillen in aanpak steeds duidelijker naar voren: *'Het project divergeerde. Dit had beter gemonitord moeten worden óf er hadden twee aparte projecten aangevraagd moeten worden.'* Dit hield in dat de besturen van mening waren dat er weinig overeenkomsten meer waren in de aanpak van het project, dat ze besloten ieder hun eigen interventies te doen. Er ontstaat een duidelijke splitsing (uit observatie). De overlegstructuur bleef gehandhaafd, dus het was wel duidelijk hoe ieder bestuur verder de innovatie vorm gaf. De verschillen en overeenkomsten in uitgangspunten en afspraken werden vastgelegd in een document (uit notitie projectleider als bijlage bij een stuurgroepvergadering):

- *'1. Het aanvraagformat voor de deelprojecten is vastgesteld en er is besloten dat bestuur A en B onafhankelijk van elkaar en in eigen verantwoordelijkheid de deelprojectaanvragen oormerken als academisch project.*
- *2. Er wordt een verschil signaleerd en geaccepteerd in de wijze waarop de twee besturen in deze opstartfase omgaan met de –potentiële– aanvragers van deelprojecten.*
- *3. Bestuur A kiest voor een stimulerende aandacht en prikkeling tot het doen van onderzoek in de eigen organisatie (en het doen van een deelprojectaanvraag). Bestuur B kiest voor een meer afwachthouding, legt het initiatief tot een aanvraag bij de leerkracht/ scholen, en schakelt een 'tussenpersoon' in die in gezamenlijk overleg met potentiële aanvragers zoekt naar vormen van ondersteuning en verbinding.*

- 4. Bestuur A laat de leerkrachten/ scholen zelf het aanvraagformat invullen waarna een gesprek met de projectleider volgt. Bestuur B vult samen met de aanvragers het format in.
- 5. Beide besturen accepteren aanvragen van zowel lopende als nieuwe onderzoeksprojecten.
- 6. Beide besturen kiezen ervoor om de projectleider in te zetten om aanvragen - daar waar nodig- middels een gesprek aan te scherpen, geaccepteerde deelprojecten te volgen en de besturen op de hoogte te houden van de voortgang.
- 7. Volgens beide besturen moeten de deelprojecten betrekking hebben op de ontwikkeling van een onderzoekshouding (verbinding tussen praktijkkennis en theoretische kennis) en kennisontwikkeling in relatie tot wetenschap(pers). Daarbij moet er een relatie zijn met leerkrachten in opleiding, en is het wenselijk dat er een relatie bestaat tussen het deelproject en de schoolontwikkeling.
- 8. De verantwoording en beschrijving van het proces van onderzoek ligt bij de aanvragers/ uitvoerders van de deelprojecten.
- 9. De rol van de pabo bestaat uit het selecteren van de door bestuur A en B geormerkte aanvragen, die voor de pabo van belang zijn met het oog op wenselijke ontwikkelingen binnen de pabo.'

Hoewel deze uitgangspunten en afspraken zijn vastgelegd, is het proces niet geheel volgens deze negen punten verlopen. Zo is er bijvoorbeeld lang niet in alle deelprojecten nadrukkelijk aandacht geweest voor punt 7 en 8 (ontwikkeling van een onderzoekende houding, relatie met leerkrachten in opleiding, verantwoording van onderzoeksproces). Bestuur B heeft de afwachende houding beschreven bij punt 3 maar ten dele op zich genomen. Een aantal bestaande schooloverstijgende leergroepen werd al eerder als deelproject geormerkt. Deze leergroepen werden ook ondersteund door een procesbegeleider als zij dat wenselijk achtten.

107

Interventieplan

De besturen hebben nooit concreet gesproken over een interventieplan. Tijdens de overlegmomenten liepen de onderwerpen strategie, interventieplan en interventies door elkaar. Uiteindelijk zijn drie gezamenlijke hoofdlijnen te herkennen: de keuze voor deelprojecten, de wijze van facilitering en de inzet van procesbegeleiding. Hieronder zal verder worden ingegaan op deze interventieplannen.

De keuze voor deelprojecten

Beide besturen hebben gekozen voor een aanpak in deelprojecten, hetzij met een iets andere uitwerking. Voor bestuur A hield dit in dat alle scholen (directeuren en leraren) een aanvraag konden indienen voor een deelproject. Bestuur B koos voor een invulling waarbij bestaande leergroepen (leraren van verschillende scholen geclusterd op een inhoudelijk thema) deelprojecten werden. Daarnaast heeft bestuur B ook enkele scholen expliciet gevraagd om hun schoolontwikkelingsproces als deelproject aan te merken. *'Alle scholen van Bestuur A zijn door het bestuur benaderd en worden uitgenodigd een deelproject aan te vragen middels het 'aanvraagformat' voor (nieuw) deelproject september 2006'. Ook de scholen van Bestuur B zijn benaderd door hun bestuur maar mogen ook zonder het format een aanvraag indienen.'* (uit notulen stuurgroepvergadering). *'Hoewel bestuurder B ingestemd had met het aanvraagformat vroeg hij zich toch af of het format niet een te dwingende richtlijn zou geven aan de aanvragers. In een latere fase van het proces hebben de deelprojecten van bestuur B alsnog het format ingevuld.'* (uit interview projectleider). Volgens beide besturen moeten de deelprojecten betrekking hebben op de ontwikkeling van een onderzoekende houding (verbinding tussen praktijkkennis en theoreti-

sche kennis) en kennisontwikkeling in relatie tot wetenschap(pers)). Daarbij moet er een relatie zijn met leraren in opleiding en is het wenselijk dat er een relatie bestaat tussen het deelproject en de schoolontwikkeling. Dit aspecten zijn verwerkt in een aanvraagformat voor de deelprojecten. Uiteindelijk heeft er geen selectie plaatsgevonden van de aanvragen en zijn alle deelprojecten goedgekeurd.

De verschillen in aanpak tussen de besturen (zie veranderstrategie) worden mede daardoor zichtbaar in de uitwerking van de deelprojecten. Uit kwartaalrapportage 3 van de stuurgroep aan KPMG: *'Er tekent zich een verschil af in onderzoeksdoelen en ontwikkelingsprocessen tussen de deelprojecten van bestuur A en B. De deelprojecten van bestuur A gaan uit van 'de praktijk' om van daaruit naar de theorie te werken (abstraheren). De deelprojecten van bestuur B nemen als uitgangspunt de organisatievisie aangevuld met de doelenanalyse (1 t/m 6) van waaruit de vertaling naar de praktijk volgt. De werkwijzen verschillen van elkaar, maar zijn in het kader van het project complementair.'*

Uiteindelijk zijn er 22 deelprojecten gestart, waarvan 17 van bestuur A en 5 van bestuur B (zie bijlage 1). Overigens waren er meer ingediende formats, maar enkele deelprojecten zijn niet van de grond gekomen. De deelprojecten zijn zeer divers te noemen, ze variëren in onderwerp, in participerende deelnemers (leraren, directeuren, studenten, 2B-ers), in aantal projectdeelnemers, zijn binnen één school of schooloverstijgend georganiseerd, hebben een productgerichte of procesgerichte focus en hebben andere doorlooptijden (zie bijlage 1). De procesbegeleiders geven later in een gezamenlijk interview aan waar volgens hen de accenten liggen op de deelprojecten en wat de verschillen zijn tussen de besturen. Procesbegeleider bestuur A: *'Ik denk dat de onderzoeksvragen van de deelprojecten van Bestuur A sterk verbonden zijn met het primaire proces, en dat de ontwikkelingsvraag erop gericht is om dat proces te verbeteren. De deelprojecten willen een verbeteringsslag maken en vragen zich dan af wat er voor nodig is om dat te bereiken. Dat betekent dat deelprojecten zich kunnen richten op een klein basaal onderwerp zoals 'verbetering van het rapportagesysteem' maar ook op iets groots als 'het ontwikkelingsgericht werken met het digitaal portfolio'. De diversiteit in onderwerpen is binnen het bestuur erg groot. Zowel de kortdurende als de lang lopende projecten komen voor én geven een impuls aan de schoolontwikkeling en leveren ook een bijdrage aan de persoonlijke ontwikkeling van leraren.'* Procesbegeleider bestuur B: *'Dat laatste onderschrijf ik helemaal, want de projecten hebben uiteindelijk allemaal te maken met het primaire proces. Bij de projecten van bestuur B ligt echter de nadruk zeer sterk op de mate waarin de leraar zelf een bijdrage levert aan het ontwikkelingsproces en aan de onderzoeksvragen. We hebben het dan over de kwaliteitsverbetering van het onderwijsproces in relatie tot het persoonlijk en professioneel handelen, en over de kwaliteit en competenties van de leraar'.* Uit de uitspraken van de procesbegeleiders en de stuurgroep valt op te merken dat het merendeel van de deelprojecten van bestuur A sterk verbonden is met het primaire proces in de scholen, erop gericht is een praktijkvraagstuk te verbeteren en vanuit de praktijk naar theorie werkt. De deelprojecten van bestuur B daarentegen nemen als uitgangspunt organisatiegerelateerde vraagstukken of -ideeën waarbij in het deelproject de nadruk ligt op de mate waarin de leraar zelf een bijdrage levert aan het ontwikkelingsproces en aan de onderzoeksvragen.

Facilitering

Naast de keuze voor een aanpak in deelprojecten, is ook het inzetten van 2B-ers onderdeel van het interventieplan. Deze aanpak is gekozen voor de hele projectperiode en voor alle deelprojectaanvragen. *'Bestuur A heeft het reeds bestaande 2B-systeem aan de academische deelprojecten gekoppeld, wat leerkrachten extra ruimte, tijd en ondersteuning geeft. Deze 2B-ers*

(boventallig benoemde, net afgestudeerde, veel belovende leraren) kunnen namelijk zowel praktisch als inhoudelijk de onderwijsontwikkelingen mede vorm geven' (uit logboek projectleider). Het gaat hierbij dus om facilitering door het toekennen van extra menskracht (ter vervanging, ter ondersteuning) voor zes tot acht weken. Deze relatief korte periode was een voorwaarde in de bestaande formule voor 2B-ers om voor vervanging of voor een schoolproject aan een school verbonden te kunnen worden. De 17 deelprojecten van bestuur A hebben hier bijna allemaal gebruik van gemaakt. Dat verklaart, zoals gezegd, het gegeven dat de deelprojecten van Bestuur A vooral bestaan uit praktisch gerichte kortlopende projecten. Bij Bestuur B zijn alle deelprojecten langlopende trajecten waarbij incidenteel met een 2B-er werd gewerkt (duur van tenminste één schooljaar).

Procesbegeleiding

De keuze voor procesbegeleiding is voor ieder bestuur anders tot stand gekomen. Voor bestuur B was de inzet van procesbegeleiding vanaf het begin een feit. *'Er is een procesbegeleider ingeschakeld door bestuur B om in gezamenlijk overleg te zoeken naar vormen van ondersteuning en verbinding'* (uit notulen stuurgroepvergadering september 2006). *'Bestuur B zet al een aantal jaren fors in op de professionalisering van de leraar. In dat kader werd bij de start van de academische deelprojecten aan mij (procesbegeleider) gevraagd om ook deze processen te begeleiden. Ik sluit als procesbegeleider aan op vragen die leraren zelf hebben en vraag in eerste instantie "wat willen jullie weten en wat hebben jullie nodig om antwoorden te kunnen vinden"* (uit interview met procesbegeleider bestuur B). Bestuur A heeft pas een jaar later een procesbegeleider ingeschakeld toen bleek dat *'de begeleiding van de deelprojecten door de schooldirecteuren minder goed liep dan verwacht werd'* (uit: tussentijdse rapportage). *Bestuur A heeft ervoor gekozen de academische deelprojecten in het eerste jaar in eerste instantie te faciliteren met menskracht (2B-ers) en tijd. Met ingang van het laatste jaar van het traject van de academische basisschool ben ik (procesbegeleider) daarnaast aangesteld. De ondersteuning die ik geef ligt op het vlak van de verheldering en concretisering van de onderzoeksvraag met vragen als 'Weet je nu precies wat je wilt gaan onderzoeken' en 'wat willen jullie gaan ontwikkelen'* (uit interview met procesbegeleider bestuur A).

109

Uit de uitkomsten van de tussentijdse evaluatie bleek dat de deelprojecten behoefte hadden aan meer inhoudelijke sturing en procesondersteuning. Beide procesbegeleiders hebben de aard van hun begeleiding daarop aangepast.

Interventies

Veel interventies die gaandeweg door de stuurgroep in het project gedaan zijn, zijn vrij ad hoc ingezet (uit observatie). Daarmee wordt bedoeld dat er vooraf nauwelijks een structuur was voor de te nemen stappen. Dit past overigens wel bij de opzet van het project dat bedoeld was als een ontwikkeltraject waarbij stapsgewijs bepaald zou worden wat de volgende stap in het traject zou zijn. Beide besturen hebben gekozen voor het doen van interventies in de lijn van bestaand beleid, aansluitend bij interventies die ze normaliter ook zouden doen.

Hoewel veel van de gerealiseerde interventies van beide besturen gelijk van aard genoemd kunnen worden en ze qua inhoud redelijk overeen kwamen, zijn er uiteindelijk geen gezamenlijke interventies tot stand gekomen (zie tabel 7.2). Dit heeft voornamelijk te maken met de verschillen in de organisatiecultuur en -structuur maar ook met de verschillen in leiderschapstijl van de bestuurders (zie ook de achterliggende veranderstrategie). Enkele van deze verschillen zijn al beschreven in de voorgaande paragrafen 'veranderstrategie', 'interventieplan'. In tabel 7.2

worden de geplande, zichtbare interventies weergegeven. Op basis van de data is er een onderscheid gemaakt in de aard van de interventies:

1: gericht op communicatie, voorlichting en afstemming

2: gericht op sturing op de doelen, opbrengsten

3: gericht op leren, uitwisseling

4: gericht op planvorming, verantwoording

Tabel 7.2 Overzicht van interventies tijdens de projectperiode

Aard	Interventie	Doel	Door	Resultaat	Wanneer
1	Schriftelijke informatie aan scholen over de gesprekken met het ministerie.	In een zo vroeg mogelijk stadium, partijen deelgenoot maken.	Bestuur A	Er blijkt meteen al veel belangstelling. Scholen vragen tijd en ruimte om hun bestaande plannen uit te werken.	Mei 2006
1	Schriftelijke bekendmaking van toekenning subsidie OCW voor het project de Academische Basisschool.	Informatie en uitnodiging aan leraren en directeurs om na te denken over een deelproject.	Bestuur A Bestuur B	Het begrip 'Academische Basisschool' gaat leven.	Begin augustus 2006
1/ 2	Digitale, schriftelijke en mondelinge oproep aan alle scholen tot indienen van deelprojectaanvraag. De aanvraagformats worden verspreid.	Oproep om bestaande en nieuwe plannen m.b.t. ontwikkelingsgericht innoveren in een format aan te vragen.	Bestuur A Bestuur B	Bestuur geeft in principe alle aanvragen (nieuwe en bestaande plannen) een akkoord. Lopende projecten van het honderdveld (bestuur B) worden deelproject.	September 2006
2/3	Aanstelling procesbegeleider bestuur B.	Ondersteuning is gericht op methodisch en cyclisch leren. Leidende vragen daarbij zijn: "Wat is nodig om antwoorden te kunnen vinden op de onderzoeksvragen?; Hoe kunnen de deelprojecten begeleid worden om de doelen te behalen?	Bestuur B	De deelprojecten blijven zélf verantwoordelijk voor kwaliteit, inhoud en voortgang van het project. Dat de leden kiezen voor procesondersteuning betekent, dat ze kiezen voor bewust leren.	September 2006

Aard	Interventie	Doel	Door	Resultaat	Wanneer
3	Kickoffbijeenkomst voor scholen van bestuur A. Een onderwijsmarkt met de titel: leren van je collega's.	Elkaar informeren. Bestaande innovatieve projecten en beginnende deelprojecten presenteren zich. Bestuur A geeft introductie om leraren te motiveren mee te doen.	Bestuur A	Nieuwe deelprojecten worden aangevraagd met ondersteuning van de toegezegde 2B-ers. Door de koppeling met 2B-ers worden vooral kortlopende projecten aangevraagd.	November (25) 2006
3	Kickoffbijeenkomst voor directeurs, sleutelfiguren van scholen en (deel)projectleden van Bestuur B.	Aanwezigen worden diepgaand geïnformeerd over de 5 jaar termijn beleidsplannen van de stichting waarbinnen de deelprojecten een plaats hebben.	Bestuur B	Het gaat niet zozeer over de deelprojecten als over de onderwijsvisie op langere termijn, over de ontwikkeling van zelfsturing bij leraren en over gewenste procesmatige ontwikkelingen binnen de stichting. De deelprojecten zijn daarin ingebed.	November (6/7) 2006
	Interviews met alle deelprojectenaanvragers. Het ingevulde aanvraagformat wordt gedetailleerd besproken. De nadruk ligt op vragen als: hoe leraren (in opleiding) komen tot de ontwikkeling van een onderzoekende en reflectieve houding, expliciete kennisontwikkeling en samenwerkend leren met de vier O's.	Over en weer worden vragen gesteld ter verduidelijking van het (deel)project en de onderzoeksvraag. Voor de deelprojecten moet hierdoor helderder worden wát ze, waaróm en hóe willen onderzoeken.	De projectleider met alle deelprojecten van bestuur A en B.	De deelprojecten stelden de gesprekken op prijs en in een aantal gevallen werd de deelprojectaanvraag op punten aangepast. Incidenteel volgde een tweede gesprek. Van de definitieve deelprojectaanvragen is een samenvatting op hoofdpunten gemaakt en geanalyseerd. De deelprojecten van bestuur A en B bleken op inhoud en werkwijze zeer te verschillen.	November/ december 2006

RESULTATEN

Aard	Interventie	Doel	Door	Resultaat	Wanneer
1	Reguliere contacten tussen de projectleider en de procesbegeleider bestuur B.	De stuurgroep/projectleider wil voeling houden met de ontwikkelingen van de deelprojecten van bestuur B.	Projectleider en procesbegeleider bestuur B	Inzichtelijk wordt dat door de samenwerking met de procesbegeleider de deelprojecten van bestuur B dieper ingaan op theorieën van onderzoek doen. Ook blijkt dat ze zich (meer) verdiepen in de eigen onderzoeksvraag.	Januari 2007
1 / 4	Bijeenkomsten met klankbordgroep.	De opzet was om per gremia (de 4 O's) mensen te vragen als klankbord voor de werkzaamheden van de stuurgroep.	Stuurgroep	Na een aantal malen van uitstel werd besloten af te zien van een klankbordgroep. Had vooral te maken met de verschillen in visie binnen de stuurgroep.	Februari 2007
4	Gesprek met KPMG/OCW.	KPMG wil dat het project meer duidelijkheid geeft over het behalen van de projectdoelen, over de kwaliteitscriteria en over de procesmatige beheersing van de deelprojecten. Ook wil men meer inzage in de financiële gegevens.	Bestuurder A en projectleider met KPMG.	Van de deelprojecten wordt een voortgangsrapportage verwacht. De druk tot vastleggen wat er in de projecten gebeurt wordt groter (uiteindelijk zal dit uitmonden in de aanstelling van (ook) een procesbegeleider voor deelprojecten van bestuur A.	April 2007
3	Kennis-uitwissel-bijeenkomsten deelprojecten bestuur B.	De deelprojecten presenteren aan elkaar (en aan genodigden) wat ze al bereikt hebben en waar ze nog mee bezig zijn.	Procesbegeleider van Bestuur B	Door de presentaties aan elkaar worden de leden scherper naar de eigen doelen. De overeenkomsten in de problematiek van o.a. onderzoek doen bindt en motiveert de leraren.	Vanaf 2007 tot einde project

Aard	Interventie	Doel	Door	Resultaat	Wanneer
3	Onderwijsmarkt deelprojecten bestuur A	De deelprojecten presenteren aan elkaar (en aan genodigden) wat ze al bereikt hebben en waar ze nog mee bezig zijn.	Bestuur A	De onderwijsmarkt van januari 2007 ging niet door wegens te weinig belangstelling. De opkomst is nu minder groot dan in oktober 2006 (25 oktober).	April (11) 2007
2/4	Tussentijdse evaluatie (gesprekken met alle deelprojecten).	Zicht krijgen op de voortgang van de projecten tot dan toe en zicht krijgen op benodigde vervolgaanpak zodat de deelprojecten de gestelde doelen binnen de projectperiode nog behalen.	Onderzoeksgroep met alle deelprojecten	De deelprojectdeelnemers kregen door de gesprekken meer inzicht in de algemene doelstellingen. De geformuleerde doelen van de deelprojecten waren in grote meerderheid gericht op het primaire proces. Er was een beperkte oriëntatie op de ABS- doelen.	September 2007
2/3	Aanstelling van een procesbegeleider voor de deelprojecten van bestuur A.	De doelstelling is om de deelprojecten alsnog om te zetten in projectplannen met een heldere doelstelling, tijdpad en succesverwach- ting. Bestuur A verwacht dat door een intensieve begeleiding de deelprojecten in een eindsprint hun gestelde doelen nog behalen. (Dit naar aanleiding van de resultaten uit het tussentijds onderzoek).	Procesbegeleider Bestuur A	De deelprojecten leggen vast wat zij gedaan hebben en waarom bijvoorbeeld gestelde doelen niet haalbaar bleken. Door de procesbegeleiding werden de deelprojecten weer actiever.	September 2007

RESULTATEN

Aard	Interventie	Doel	Door	Resultaat	Wanneer
3	Bijeenkomst voor alle betrokkenen van de Academische Basisschool van Bestuur B.	Bestuur B wil inzicht geven in de samenhang van a. de grote lijn van beleidsontwikkelingen binnen de stichting b. de rol van de academische basisschool daarin en c. de visie op samenwerking met pabo in 'opleiden in school'. Daarvoor worden ook de studenten nadrukkelijk uitgenodigd.	Bestuur B	Alle medewerkers en betrokkenen worden geïnformeerd over de grote lijnen binnen de stichting en de plaats van 'onderzoek doen in en aan de eigen onderwijspraktijk'.	April 2007
4	Óprichting werkgroep 'opleiden in de school'	Het doel is om o.a. te bezien hoe de Pabo-medewerkers en studenten meer betrokken konden worden bij de deelprojecten en hoe de afstemming tussen het opleiden van studenten op de opleiding en op de werkplek verbeterd kan worden.	Leden bestuur A en B en medewerkers Pabo	De resultaten van deze werkgroep zijn vastgelegd in een interview. Zij geven in dit interview aan dat de resultaten toch wel teleurstellend genoemd kunnen worden en dat er in het schooljaar 2007–2008 nog heel veel kan/moet gebeuren op dit vlak.	Juli 2007

Aard	Interventie	Doel	Door	Resultaat	Wanneer
1/3	De intranetsite 'Kempenplein' is in de lucht.	Doel is te komen tot een frequente digitale kennisuitwisseling en vergroting van betrokkenheid. De verwachting is dat er een discussieplatform ontstaat.	Bestuur A	De site wordt vooral gevuld door de projectleider. Er is nauwelijks tot geen sprake van uitwisseling. Bij navraag blijken leraren, directeuren, pabo en stuurgroep de site niet (vaak) te bezoeken.	September 2007
2	Bezoek aan alle deelprojecten	Gevraagd wordt naar de activiteiten die ingezet zijn n.a.v. de aanbevelingen van de tussenevaluatie. Met nadruk wordt gewezen op het vastleggen van de (proces)resultaten van de deelprojecten.	Projectleider	Alle gesprekken zijn gebundeld en geanalyseerd op (ABS)doelen en deelprojectdoelen. Een uitgebreid schriftelijke verslag in aangeleverd aan OCW/KPMG.	Februari 2008
2/4	Bespreking deelprojecten met procesbegeleiders van bestuur A en bestuur.	Enerzijds om zicht te krijgen op de behaalde resultaten van het project als totaal (i.v.m. het te schrijven eindrapport) anderzijds om deelprojecten via de procesbegeleider (van bestuur A) aan te zetten tot een laatste eindsprint.	Projectleider met procesbegeleiders van bestuur A en B	Naar aanleiding van deze bespreking leveren de procesbegeleiders een gedetailleerd eindverslag aan de projectleider.	Februari/ maart 2008

Aard	Interventie	Doel	Door	Resultaat	Wanneer
4	Er wordt een vervolgaanvraag voor het project de academische basisschool gedaan.	Bestuur A wil drie projecten voortzetten in nauwe samenwerking met de pabo en 2B-ers.	Bestuurder A, Pabo en / projectleider	De aanvraag werd afgewezen omdat het betrekking had op slechts 1 bestuur. (Bestuur B heeft de samenwerking na afronding van het project stopgezet).	April 2008

Wat opvalt bij dit overzicht van interventies is dat veel interventies door de bestuursleden zelf apart in het eigen bestuur zijn gedaan. Interventies zijn niet door de projectleider gedaan. Verder zijn er veel verschillende soorten bijeenkomsten met verschillende betrokkenen georganiseerd. In overeenstemming met veranderstrategie zijn relatief veel interventies gericht op informeren over mogelijkheden, uitwisseling en afstemming. Er is relatief weinig gestuurd op de doelen. Deze interventie komt expliciet niet veel voor, maar vooral in samenhang met een andere bedoeling. De sturing op de doelen had vooral te maken met verantwoording aan KPMG. Er zijn wel relatief veel interventies gedaan gericht op leren van elkaar door uitwisseling en ontmoeting.

e. Communicatie

Er wordt onderscheid gemaakt in communicatie binnen de innovatie (intern) en communicatie over de innovatie (extern). Met interne communicatie bedoelen we de communicatie binnen de stuurgroep, waarbij diverse typen gesprekken plaatsvonden. Onder externe communicatie over het innovatieproces verstaan we de communicatie naar de scholen (deelprojectdeelnemers) en van de stuurgroep (leden) met bijvoorbeeld KPMG of andere externen.

Interne communicatie binnen het innovatieproces

De stuurgroepvergaderingen vonden om de vier of vijf weken plaats. Hier werden aanpakken, veranderstrategieën, interventieplannen en interventies besproken. In deze gesprekken was plaats voor dialogiseren (open uitwisseling van ideeën en gedachten). De communicatie was echter niet altijd even helder. Zo was niet altijd duidelijk welke boodschap door bestuur A dan wel bestuur B werd overgebracht aan de andere stuurgroepleden. De bestuurders zaten niet op één golflengte, hadden ander taalgebruik en begrepen elkaar niet goed. Dit leidde tot (vermeende) meningsverschillen (uit participerende observatie). *‘Er ontstonden steeds vaker irritaties, waardoor er een gespannen sfeer ontstond. Het roept de vraag op of ze wel voldoende respect hebben voor elkaars ideeën’* (uit aantekeningen participerende observatie). Uit interview projectleider: *‘De eindeloze meningsverschillen, ruzies of bijna ruzies tussen Bestuurder A en Bestuurder B blokkeerden de rest van de stuurgroep/werkgroep. Ik (de projectleider) heb me vooral vaak bezig moeten houden om de agenda zó op te stellen/ voor te bereiden dat we konden vergaderen.’* De projectleider werd hierdoor in een lastig parket gebracht en *‘persoonlijke gesprekken met de bestuurders waren vaak nodig om de boel weer vlot te trekken’* (uit interview projectleider).

Door de moeilijke communicatie tussen de besturen, was het lastig voor de betrokkenen van de pabo en de wetenschappers hun inbreng kwijt te kunnen. Ook afspraken en interventies werden niet verder uitgewerkt zoals bijvoorbeeld de werkgroep ‘opleiden in de school’, de oprichting van een klankbordwerkgroep, de gezamenlijke kennisdelingbijeenkomsten en de aanlevering van artikelen voor het digitaal kennisnetwerk. Uit interview projectleider: *‘De lijst van ‘nog uit te werken zaken’ onder aan de verslagen van de stuurgroep groeide gestaag, totdat*

weer besloten werd een aantal dingen 'niet meer uit te voeren'. De projectleider voelde zich daardoor vaak gefrustreerd.

Externe communicatie over het innovatieproces

Bij de externe communicatie gaat het om communicatie die heeft plaatsgevonden met de scholen (directeuren en leraren). Naast de informele contacten die het bestuur met de scholen heeft, gaat het hier in het bijzonder om de bewust ingezette (nieuwe) communicatiestromen. Voorbeelden hiervan zijn: de kick-off bijeenkomst, de bijeenkomst waarin bestuur B de bevindingen uit het onderzoek verspreid heeft, de gezamenlijke website en de verspreiding van nieuwsbrieven. (zie interventieschema). Het gaat hierbij enerzijds om het informeren van deelnemers, anderzijds om informatie vergaren uit de deelprojecten. Tevens heeft de projectleider gesprekken gevoerd ter verheldering van wat de plannen van de deelprojectdeelnemers waren en zijn er regelmatig gesprekken gevoerd met de procesbegeleiders.

Daarnaast gaat het bij de externe communicatie om de communicatie die heeft plaatsgevonden met de subsidieverstrekker (in de hoedanigheid van KPMG). Hier was naast het informeren ook het overreden een vorm van communicatie. Dit overreden had de bedoeling de ander, in dit geval KPMG, te overtuigen van de kwaliteit van het project en te beïnvloeden, zodat KPMG een positief oordeel zou geven. De communicatie met KPMG ging vooral over het opgestelde projectplan, de tussenrapportages en de eindrapportage. Deze communicatie verliep niet altijd even soepel. KPMG legde sterk de nadruk op het 'smart' formuleren van doelen en het verantwoordt van resultaten, terwijl de besturen de doelen niet vooraf concreet konden en wilden maken, omdat ze geloofden in een groeiend, creatief ontwikkelproces, dat van onderop werd geïnitieerd, dus van de ontwikkeldoelen die de scholen zichzelf stelden. De problemen die ontstonden met het indienen van de aanvraag zijn een voorbeeld hiervan. De aanvraag werd een aantal keer afgewezen. De projectleider omschrijft de oorzaak hiervan als volgt: *'Het probleem bleek toch steeds te zijn dat wij wilden kiezen voor een ontwikkeltraject en zij (KPMG) vooraf alles zo veel mogelijk wilden vastleggen, zoals de te verwachten resultaten'* (uit logboek projectleider). In bijna alle gevallen werd deze communicatie met KPMG gedaan door de bestuurder van bestuur A (in naam de penvoerder) en de projectleider.

117

Vanaf november 2006 werden regelmatig kwartaalverslagen gevraagd vanuit KPMG en deze druk om de voortgang voortdurend te verantwoorden door KPMG werd door de stuurgroep als belemmering ervaren. KPMG wilde voortdurend meer inzicht krijgen in het behalen van de geplande activiteiten en resultaten. Volgens de projectleider bleef dit een cruciaal punt. *'KPMG wil (vooraf) tot in het kleinste detail weten wat er wanneer en waarom met hoeveel mensen en geld wordt gedaan en met welk (te verwachten) resultaat. Dat lijkt lijnrecht te staan tegenover de visie van de stuurgroep dat het versterken van de onderzoekscompetentie van leerkrachten als onderzoeksdoel moet prevaleren boven de uiteindelijke opbrengsten van het project'* (uit logboek projectleider). KPMG nam in het communicatieproces een sturende en controlerende rol op zich, gericht op de doelen vanuit het ministerie, de resultaatgerichtheid van het project en op de verantwoording van de bestede gelden.

f. Sturing

Er hebben verschillende vormen van sturing plaatsgevonden, soms direct, soms meer impliciet. Zo hebben verschillende interventies een sturende werking gehad, omdat deze de deelnemers van de deelprojecten hebben aangezet tot (bijstelling van) bepaalde acties of tot het aanbrengen

van focus in hun acties. De procedure voor de schriftelijke aanvraag door scholen of leraren voor een deelproject had ook een sturende werking omdat het format bestond uit vragen met een groot sturend effect. Van de deelnemers werd bijvoorbeeld verwacht dat er een onderzoeksvraag geformuleerd werd, wat impliceerde dat er een onderzoekscomponent in het project zou moeten zitten. Daarbij werd gevraagd naar het aantal betrokken studenten bij het project, dat aangeeft dat de betrokkenheid van studenten aan het deelproject als noodzakelijk werd gezien.

De vraag om op onderwijsmarkten te presenteren zorgde ervoor dat projectdeelnemers moesten nadenken over de meerwaarde voor andere leraren, waardoor kennisdeling gestimuleerd werd. Eén interventie was in het bijzonder belangrijk voor de sturing voor beide besturen. Dit betreft de tussentijdse evaluatie. Halverwege de officiële looptijd van het project is een tussentijdse evaluatie van de deelprojecten gedaan om te kijken in hoeverre de deelprojecten een bijdrage leverden aan de beoogde doelen van het project 'Academische Basisschool'. Deze interventie betrof alle (toen actieve en lopende) deelprojecten van beide besturen. De stuurgroep had behoefte aan meer zicht op de voortgang van de deelprojecten tot dan toe. Daarnaast was ook meer zicht nodig op de benodigde vervolgaanpak om deelprojecten eventueel te ondersteunen om de gestelde doelen nog binnen de projectperiode te behalen. In deze periode drong OCW/KPMG steeds dringender aan op het meetbaar maken van (eind)doelen en (eind)resultaten. Door deze uitgebreide evaluatie kregen de besturen meer inzicht in de processen en resultaten van de deelprojecten. De sturing die aan de hand hiervan is gedaan heeft betrekking op de procesbegeleiding die is ingezet. De inzet van de procesbegeleiders zorgde ervoor dat acties van de deelnemers aan de projecten focus op de algemene doelen behielden. Ook de gesprekken van de projectleider met de deelprojecten droegen hieraan bij. Tevens waren deze twee interventies gericht op het ervaren van ondersteuning door de deelnemers.

118

De sturing is gerubriceerd naar de functie die de sturing heeft (De Caluwé & Vermaak, 2006). Sturing *gericht op de voortgang* is bijvoorbeeld: het laten schrijven van een verslag door de projectdeelnemers waarin zij de stand van zaken moesten schetsen, het gesprek (tussentijdse evaluatie) met de projectdeelnemers en het invullen van een vragenlijst over de relatie met de projectdoelen. Er is nauwelijks nagegaan of in de praktijk ook gebeurde wat opgenomen was in de plannen. Wel zijn gesprekken gevoerd door de projectleider met de deelprojectdeelnemers om het ingevulde format te verhelderen. Pas bij de tussentijdse evaluatie met alle deelprojecten werd duidelijk in hoeverre scholen echt in de richting van de algemene doelen van het project werkten. Toen werd namelijk onderzocht wat de opbrengsten tot dusver waren, gerelateerd aan de doelen van het project 'Academische Basisschool'. Er bleek een cruciaal verschil in opvatting tussen de besturen over hoe de projecten gemonitord zouden moeten worden. *'Een verschil tussen de besturen op het gebied van sturing is dat bestuur A over verandering denkt als iets dat vanuit de mensen zelf komt: vanuit het gegeven vertrouwen door de bestuurder en door een professionele nieuwsgierigheid, terwijl bestuur B over verandering denkt als iets waartoe mensen vanuit de stichtingsvisie en -filosofie ook aangestuurd en uitgedaagd moeten worden'* (uit interview projectleider).

De sturing die *gericht is op de herbezinning op de uitkomsten*, is bijvoorbeeld de keuze om de doelen te beperken tot de niveaus leraar en school. Bovendien was het doel van de tussentijdse evaluatie ook herbezinning op de doelen door de deelprojectdeelnemers.

Voorbeelden van sturing die *gericht is op het plannen van het proces* zijn: het inzetten van procesbegeleiding. De procesbegeleiders hebben samen met de projectdeelnemers het proces verder vorm gegeven. Hoewel door de besturen niet gestuurd is op inhouden van de deelprojecten is een aantal randvoorwaarden gesteld, zoals het doen van onderzoek, het betrekken van

studenten, delen van informatie en dergelijke. De procesbegeleiders hebben in hun (sturende) begeleiding bijgedragen aan het onderzoeksmatige aspect waar de leraren nog weinig mee vertrouwd waren. Zo heeft bijvoorbeeld de procesbegeleider van bestuur B met name hulp geboden en uitleg gegeven over het doen van actieonderzoek. Voor veel deelprojecten was echter niet duidelijk wat precies bedoeld werd met een academische basisschool en academische houding. Zij hebben gewerkt aan schoolontwikkeling waar ze vaak al voor het project mee gestart waren. Het project bood hen dus als het ware een extra (financiële) impuls.

De mogelijkheid om te sturen op de doelen bij de beoordeling van de projectplannen is niet benut door de besturen, omdat alle projectplannen goedgekeurd zijn.

Belangrijke sturing die van buitenaf heeft plaatsgevonden is die van de subsidieverstrekker. Om de subsidie te verkrijgen moest namelijk een projectplan worden ingediend dat aansloot bij de opzet van het projectplan van OCW/KPMG. Telkens waren er bijstellingen nodig, die ertoe geleid hebben dat het project ook enigszins van richting veranderde. De definitieve goedkeuring heeft meer dan een jaar geduurd. Gedurende de projectperiode moesten er kwartaalverslagen gemaakt worden met daarin een verantwoording van de ondernomen activiteiten. Er moest zelfs verantwoording afgelegd worden van de verwachte resultaten op de vooraf ingeplande activiteiten. Dit leidde tot per kwartaal terugkerende vragen van KPMG als:

- *Wijkt het project inhoudelijk af van het projectplan?*
- *Zijn er afwijkingen ten aanzien van de planning (mijlpalen en activiteiten)?*
- *Zijn er organisatorische afwijkingen (projectstructuur / team)?*
- *Zijn er afwijkingen ten aanzien van de financiële planning (begroting)?*
- *Zijn er afwijkingen met betrekking tot de informatievoorziening/communicatie? (uit format kwartaalverslag KPMG)*
- *'Uit de opmerkingen en vele gesprekken en e-mailwisselingen met een vertegenwoordiger van KPMG bleek steeds weer dat onze doelstellingen m.b.t. een procesmatige ontwikkeling van het project eigenlijk teveel afweken van wat KPMG voor ogen had' (uit: interview projectleider).*

119

Toch hebben de besturen zo veel mogelijk vastgehouden aan hun eigen veranderstrategie waardoor de inhoudelijke sturing van KPMG wat dat betreft dus gering is geweest. De wijze waarop KPMG bleef controleren en sturen heeft echter wel grote invloed gehad op de samenwerking en de sfeer die ontstond als gevolg van de meningsverschillen.

7.1.3 Opbrengsten van de innovatie

g. Opbrengsten

Om een indicatie van de opbrengsten te krijgen is gebruik gemaakt van de gegevens die verzameld zijn in het kader van de tussentijdse evaluatie (halverwege de projectperiode) en de eindevaluatie van het project. De tussentijdse evaluatie is belangrijk geweest voor het verdere verloop van de projectperiode. We bespreken eerst de opbrengsten van de tussentijdse evaluatie en daarna de opbrengsten van de eindevaluatie.

Tussentijdse evaluatie

Het onderzoeksrapport dat een tussentijds beeld geeft van de opbrengsten van de deelprojecten, concludeert dat er nog veel kan en moet gebeuren om nog een deel van de gestelde doelen in juli

2008 te kunnen behalen (Verbiest, Windmuller & Teurlings, 2007). De resultaten zijn voornamelijk verkregen uit data van de storyline-gesprekken en uit een schriftelijke vragenlijst.

Storyline

Het tussentijdse rapport beschrijft dat er interviews aan de hand de storyline-methodiek hebben plaatsgevonden met 14 deelprojecten. In de documenten en de interviews is nagegaan welke doelstellingen door de deelprojecten werden nagestreefd. De gerichtheid van de deelprojecten op de doelen van het project 'Academische Basisschool' is weergegeven in tabel 7.3 aangegeven in hoeveel deelprojecten de respectievelijke doelen van het project 'Academische School' voorkomen.

Tabel 7.3 Weergave van projectdoelstellingen 'Academische School' in deelprojecten

Niveau	Projectdoelstellingen	voorkomend in aantal deelprojecten
Leraar	onderzoekende, reflectieve houding	6
	expliciete kennisontwikkeling t.a.v. primaire proces	9
	samenwerkend leren met diverse O's (I)	4
School	professionele leergemeenschappen ontwikkelen	4
	krachtige leeromgeving voor leerlingen realiseren	8
	samenwerkend leren met diverse O's (s)	3

120

Uit deze tabel blijkt dat niet alle doelstellingen in alle projecten voorkomen. Eén doelstelling, te weten *expliciete kennis ontwikkelen t.a.v. primaire proces* komt in 9 van de 14 projecten voor. De doelstelling *een krachtige leeromgeving voor leerlingen realiseren* komt in 8 van de 14 projecten voor. De doelstelling *een onderzoekende, reflectieve houding t.a.v. primaire proces realiseren* komt in 6 van de 14 projecten voor. De ander doelstellingen komen in 3 of 4 projecten voor. Tevens blijkt dat doelstellingen op het niveau van de leerkracht in meer deelprojecten voorkomen dan doelstellingen op het niveau van de school (19 tegenover 15) (Verbiest et al., 2007).

In de deelprojecten was er een verschil in focus op de algemene projectdoelstellingen. Het blijkt dat slechts drie deelprojecten 5 tot 6 projectdoelstellingen nastreven. Negen deelprojecten streven 1 tot 3 doelstellingen na en in twee deelprojecten worden geen van de projectdoelstellingen nagestreefd. Ondanks de beperkte focus op de algemene projectdoelstellingen van sommige deelprojecten zijn toch alle aanvragen voor deelprojecten door de besturen gehonoreerd.

Verder is in deze tussentijdse evaluatie nagegaan welke resultaten, volgens de respondenten, tot nu in de diverse deelprojecten zijn bereikt. Deze resultaten zijn door de onderzoekers getypeerd in overeenstemming met de zes doelstellingen van het project 'Academische School'. Er is hierbij geen rekening gehouden met het 'bereik' van die resultaten. Onderscheiden wordt of de resultaten gelden voor de deelnemers aan de deelprojectgroep, voor de teamleden van de school, en voor de leerlingen.

In tabel 7.4 is een overzicht te vinden van het aantal deelprojecten dat een resultaat heeft behaald passend bij de betreffende doelstelling.

Tabel 7.4 Resultaten in aantal deelprojecten passend bij projectdoelstellingen.
Uit: Verbiest, Windmuller & Teurlings (2007, p. 21)

Niveau	Resultaten op doelstellingen	In aantal deelprojecten			
		leden deelproject- groep	Team / school	leerlingen	totaal
Leerkracht	onderzoekende, reflectieve houding	6	4	1	11
	expliciete kennisontwikkeling t.a.v. primaire proces	6	3	1	10
	samenwerkend leren met diverse O's (l)	2	-	-	2
School	professionele leergemeenschappen ontwikkelen	-	5	-	5
	krachtige leeromgeving voor leerlingen realiseren	2	3	2	7
	samenwerkend leren met diverse O's (s)	-	1	-	1
Totaal		16	16	4	36

Uit tabel 7.4 kan vastgesteld worden dat op alle genoemde doelstellingen van het project 'Academische School' resultaten zijn behaald. Het aantal deelprojecten dat resultaten meldt, verschilt echter per doelstelling. Indien geen rekening gehouden wordt met het bereik van de resultaten dan blijkt dat de doelstellingen het meeste genoemd worden: *een onderzoekende, reflectieve houding* en *expliciete kennisontwikkeling t.a.v. primaire proces*. De twee doelstellingen *samenwerkend leren met diverse O's (niveau leraar)* en *Samenwerkend leren met diverse O's (niveau school)* komen in 2 respectievelijk in 1 deelproject voor.

De resultaten zijn volgens Verbiest et al., (2007) echter beperkt in die zin dat het vaak om een relatief klein resultaat gaat, gezien vanuit de doelstellingen. Zo is het instellen van het werken met maatjes als een resultaat opgevat met betrekking tot de doelstelling *een professionele leergemeenschap ontwikkelen*, maar dit wil niet zeggen dat daarmee deze doelstelling volledig bereikt is.

Vragenlijst

Op basis van een vragenlijst werd door de ingestelde onderzoeksgroep (Verbiest, Windmuller & Teurlings) aan de vertegenwoordigers van de deelprojectdeelnemers van 14 deelprojecten gevraagd om voor een aantal uitspraken aan te geven op een vijfpuntsschaal in welke mate zij deze vonden gelden voor zichzelf respectievelijk voor de teamleden van hun school. Deze vragenlijst vraagt ook naar de resultaten van het deelproject in het perspectief van de algemene doelen van het project 'Academische School'. In totaal zijn 37 vragenlijsten verwerkt.

Net als uit de storyline-gesprekken blijkt ook uit de vragenlijst dat de respondenten van mening zijn dat zijzelf het meeste resultaat bereiken op de doelstellingen *onderzoekend en reflecterend handelen* en *expliciete kennisontwikkeling over het primaire proces*. Het minste resultaat halen ze zelf op de doelstelling *samenwerkend leren met diverse O's realiseren (op het niveau van de school)*. Volgens deze respondenten halen de teamleden het meeste resultaat op de doelstelling *een krachtige leeromgeving (voor leerlingen) realiseren* en het minste resultaat op *samenwerkend leren met diverse O's realiseren (op het niveau van de school)*.

Verder blijkt dat voor vijf van de zes doelstellingen de respondenten van mening zijn dat de mate waarin die doelen voor henzelf bereikt zijn, hoger ligt dan de mate waarin zij van mening zijn dat die doelen door hun collegae teamleden in de school zijn bereikt. In deze gevallen is het verschil

significant. Dit ligt voor de hand, omdat niet iedereen in een school aan het deelproject heeft deelgenomen. Eén uitzondering betreft het doel *een krachtige leeromgeving (voor leerlingen) realiseren*. Daar is geen verschil te constateren tussen de mate waarin de respondenten van mening zijn dat die doelen voor henzelf bereikt zijn en de mate waarin zij van mening zijn dat die doelen door hun collegae teamleden in de school zijn bereikt. Dit zou kunnen betekenen dat deelprojecten die sterk gericht waren op schoolontwikkeling, wel verbreding hebben gerealiseerd, terwijl projecten die gericht waren op versterking van de professionaliteit doel 1 en 2 dit niet hebben kunnen realiseren.

Eindevaluatie

In de eindevaluatie zijn 19 deelprojecten meegenomen. De eindrapportage op basis van de zelfevaluaties van de deelprojecten geeft weer dat er een positieve beweging zichtbaar is in de richting van de gestelde doelen, maar dat niet alle doelen zijn gerealiseerd. Een citaat van de eindrapportage luidt: *'De evaluaties van de deelprojecten laten zien dat het project Academische Basisschool veel op de scholen heeft losgemaakt. Leerkrachten en directeuren zijn zich meer bewust van het feit dat persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling in combinatie met elkaar kan leiden tot kennisontwikkeling die het primaire proces, het leren van kinderen, verrijkt. Er is meer kritische reflectie, zowel op het eigen handelen als op het handelen van de school, en meer onderlinge samenwerking.'* (Evaluatierapport Academische Basisschool, pag. 25).

122

In tabel 7.5 wordt een overzicht gegeven van de doelen waar de deelprojecten (deel)resultaten op hebben behaald. Hierbij zijn op basis van bijlage 1 alleen de doelen meegenomen waarop expliciete resultaten zichtbaar zijn.

Tabel 7.5 Het aantal projecten dat resultaten behaald heeft op de 6 doelen

Doelen	Projecten
onderzoekende, reflectieve houding t.a.v. primaire proces realiseren	10
expliciete kennisontwikkeling over primaire proces (nieuw leren) ontwikkelen en formuleren	15
samenwerkend leren met diverse O's realiseren op lerarenniveau	4
professionele leergemeenschappen ontwikkelen (professionals)	6
krachtige leeromgeving (leerlingen) realiseren	9
samenwerkend leren met diverse O's realiseren op schoolniveau	0

Er zijn, net als bij de tussentijdse evaluatie, grote verschillen tussen de deelprojecten zichtbaar. De focus van ieder deelproject op de doelen was anders, waardoor er ook in de opbrengsten grote verschillen te zien zijn. De meeste projecten hebben opbrengsten ontwikkeld op het niveau van het primaire proces. Opvallend is dat slechts in tien van de 22 deelprojecten aandacht was voor het ontwikkelen van een reflectieve, onderzoekende houding, de kern van het project 'Academische School'. De andere doelstellingen worden nog minder vaak in de resultaten terug gezien.

Er is in de eindrapportage ook een onderscheid gemaakt tussen projecten met een meer productgerichte aanpak en projecten met een meer procesgerichte aanpak geweest (zie ook bijlage 1). Van alle 22 deelprojecten zijn er 13 als productgericht te typeren en 9 als procesgericht. Er is een verschil zichtbaar wat de aard van de projecten betreft tussen de beide besturen (zie tabel 7.6).

Tabel 7.6 Typering van de deelprojecten in termen van productgerichtheid en procesgerichtheid

	Procesgericht	Productgericht	
Bestuur A	4	13	17
Bestuur B	5		5
Totaal	9	13	22

Van de 17 deelprojecten van bestuur A zijn er 13 meer productgericht en 4 meer procesgericht. Van de 5 deelprojecten van bestuur B zijn alle 5 de projecten procesgericht. Een ander verschil tussen de besturen betreft de looptijden van de projecten. Er waren 11 kortlopende projecten van zes-acht weken of twee keer zes-acht weken (allen van bestuur A) en 11 projecten die een langere doorlooptijd hadden. Vier projecten zijn tussentijds of voortijdig gestopt waarvan 1 van bestuur A en 3 van bestuur B. Er zijn bij bestuur B dus relatief meer projecten gestopt. Redenen hiervoor waren bijvoorbeeld: leden van de deelprojectgroep werden ziek of er werden andere prioriteiten gesteld.

Het ontwikkelen van een onderzoekende houding was één van de belangrijkste doelstellingen van het project. Geconstateerd wordt in de eindrapportage, op basis van informatie van de procesbegeleiders, dat onderzoek nog in de kinderschoenen staat. Er zijn voorzichtige aanzetten gedaan om met onderzoek aan de slag te gaan. Van de 22 projecten zeggen in de eindevaluatie 3 deelprojecten onderzoeksactiviteiten uitgevoerd te hebben (het betreft hier deelprojecten van bestuur B). Opvallend is echter dat toch 10 deelprojecten aangeven te werken aan een reflectieve en onderzoekende houding. Waarschijnlijk verstaan zij hieronder: het opzoeken van informatie en het terugblikken op hun eigen handelen (reflectie).

Met betrekking tot de beoogde samenwerking tussen opleiders, onderzoekers, ondersteuners en ontwikkelaars is weinig bereikt, zo staat in de eindrapportage.

h. De bestemming

De bestemming kan gezien worden als de verdere doorontwikkeling van het veranderidee en is mede beïnvloed door de geboekte resultaten. Hoewel de bestemming niet wezenlijk is veranderd, is de focus wel veranderd; de ambities waren namelijk erg groot. In het veranderidee zijn doelen geformuleerd op het niveau van de leraar, school, regio en het bestel. Gaandeweg het project hebben de besturen echter ingezien dat de doelen op het niveau van de regio en het bestel niet (in de relatief korte projectperiode) konden worden gerealiseerd. De focus is daarom komen te liggen op de niveaus leraar en school. Men zag deze doelen als voorwaarde om uiteindelijk ook de doelen op het niveau van de regio en het bestel te kunnen bereiken.

Alle deelprojecten hebben aan het einde van de projectperiode een eindevaluatie geschreven. In een laatste bijeenkomst van de stuurgroep is er gezamenlijk teruggeblikt op het proces en zijn er geleerde lessen geformuleerd. Uit het verslag van deze laatste stuurgroepvergadering valt te lezen dat er vooral gesproken wordt over wat er goed ging en wat niet en waarom.

Er worden echter geen concrete lessen voor de toekomst geformuleerd. Wel wordt een opsomming gegeven die als zodanig te interpreteren is: *‘Er moet aandacht zijn voor leiderschap, het appél moet conceptueel zijn, er moet aandacht zijn voor toerusting, professionalisering, er moeten contextdoorbrekende praktijken georganiseerd worden, duurzaamheid is het streven, samenwerkend leren is cruciaal: de professionele ontmoeting’* (uit notulen stuurgroepvergadering).

Het project was voor de besturen A en B en voor de pabo hiermee afgerond. Er waren op dat moment geen plannen om het project voort te zetten, hoewel die mogelijkheid wel door OCW

geboden werd. Bestuur A heeft later wel een vervolgaanvraag ingediend met de pabo, maar deze is afgewezen. Uit regionale krantenartikelen blijkt dat beide besturen vanaf die tijd financieel, personeel en bestuurlijk in zeer zwaar weer terecht zijn gekomen.

7.2 Resultaten onderzoeksvraag 2: Perspectief op innoveren

In het proces is naar voren gekomen dat de besturen een perspectief op veranderen hebben dat het beste aansluit bij de rode en groene benadering. Dit houdt in dat zij belang hechten aan het stimuleren, uitdagen en prikkelen van mensen en vooral gelegenheden willen bieden aan mensen om zich te ontwikkelen. Bovendien gaan zij ervan uit dat veranderen een ontwikkelproces is, waarbij leren een belangrijke voorwaarde vormt. De besturen hebben mensen bewust in leersituaties gebracht en hebben voor ondersteuning gezorgd in de vorm van een procesbegeleider. Het verschil tussen de besturen is dat bestuur A meer gericht is op het rooddrukdenken en bestuur B op het groendrukdenken. Dit is zichtbaar in het feit dat bestuur A kiest voor een aanpak waarin mensen de voordelen van de verandering zelf in kunnen zien en waarbij de bestuurder kiest voor het laten ervaren van aandacht, respect en vertrouwen. Bestuur B koppelt het leren sterker aan de aanpak voor veranderen. Zij maakt gebruik van feedback en reflectie om tot leren en veranderen te kunnen komen.

Dit is in tegenstelling met de geel-blauwe context waarin zij zich bevonden. De subsidieverstrekker had meer het blauwdrukdenken voor ogen. Dat blijkt uit de verschillende visies ten aanzien van het beheersmatige aspect van de verandering. De verandering kon volgens de besturen niet als een rationeel proces beschouwd worden met vooraf omschreven stappen en tussendoelen. De besturen zagen het veranderproces meer als een ontwikkeltraject, waarbij wel vooraf een globaal beeld van de beoogde resultaten is geschetst, maar die niet als strakke richtlijnen gehanteerd zijn. Ook het gele perspectief is van invloed op de context van de besturen, omdat er politieke belangen aan ten grondslag liggen. Er is te weinig gestreefd naar het behartigen van overkoepelende belangen. Hierdoor is een relatie gecreëerd die getypeerd kan worden als een machtsrelatie, omdat er subsidiegelden mee gemoeid zijn.

7.3 Resultaten onderzoeksvraag 3: De condities

De derde onderzoeksvraag is erop gericht een antwoord te krijgen op de succes- en faalfactoren van het innovatieproces. Het gaat daarbij enerzijds om een kritische reflectie ten aanzien van het beschreven proces in 6.1 en anderzijds om de meningen van de betrokken deelprojectdeelnemers over de beïnvloedende factoren op het innovatieproces. Deze data zijn verkregen uit de interviews aan de hand van de stoylinemethode. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen bevorderende factoren (die een positief effect hebben op het bereiken van de doelen) en belemmerende factoren (die het proces en het bereiken van de doelen in de weg staan of stonden). De data zijn gecodeerd aan de hand van de 7 c's, die Waslander (2007) formuleerde als aandachtspunten voor een succesvolle innovatie. Per 'c' wordt nagegaan in welke mate er in het project aandacht voor is geweest. We gaan in op concentratie, coherentie, commitment, community, continuïteit, consistentie en op contextmanagement. De citaten uit de interviews zijn een illustratie van de bevindingen.

Concentratie

Met concentratie bedoelen we de gerichtheid die er op de doelen is, of het doel dicht bij de kerntaak van leraren ligt, of het abstractieniveau van de doelen niet te hoog is en of er eenduidigheid van en consensus over de doelen is (Waslander, 2007).

Het innovatieproces 'Academische Basisschool' had als voornaamste doel het versterken van de professionaliteit van de leraar. Uit de beschrijving van 'de kern van het vraagstuk' blijkt dat de doelen in tamelijk abstracte termen geformuleerd waren in het projectplan, zoals bijvoorbeeld 'samenwerkend leren met diverse o's realiseren'. De doelen getuigden van grote ambities (er werden doelen geformuleerd op het niveau van de regio en het bestel) en dat kwam de concreetheid van de doelen niet ten goede. In de inleidende brief bij de herziene versie van het projectplan benadrukt de stuurgroep dat ze als gevolg van de feedback van KPMG *'een meer expliciete beschrijving moeten geven van doelstellingen, resultaten en werkwijzen, kortom meer SMART-er'*.

Voor de leraren in de deelprojecten waren de doelen van het totale project niet altijd duidelijk. Zo schetst één deelprojectgroep: *'Het concept 'Academische School' was ook niet helder. Die afbakening was er nauwelijks. Misschien dat bij de bestuurder in zijn hoofd wel een duidelijk beeld was, de pabo dacht er bijvoorbeeld volstrekt anders over. Wij hingen daar een beetje tussenin. Het was onvoldoende helder voor alle betrokkenen wat de opbrengst moest zijn. Als in die beginfase, in juni, helderder was geweest, 'binnen deze kaders gaan jullie aan de slag', dan hadden wij binnen een maand een projectplan kunnen schrijven.'*

Een andere deelprojectgroep geeft het volgende weer: *'Wij hadden onvoldoende beelden van wat academisering betekent. Dat beeld moesten wij met elkaar zien te vormen. Men zou dus op dat moment een eenduidiger beeld van academisering moeten hebben gegeven en daar zelfs aan gekoppeld een duidelijke opdracht. De eerste vier maanden hebben we daar mee geworsteld. Die worsteling kwam niet verder omdat ieders mening zo gerespecteerd werd. Er zou iemand geweest moeten zijn die knopen doorhakte. Dit gaan we doen, actie.'* Een derde deelproject geeft aan dat *'we duidelijk willen maken dat lange tijd onduidelijk was dat '2B' en 'Academische School' niet twee aparte projecten waren. In de visie van bestuurder A is dat in elkaar geschoven, wij kregen dat ook pas later in de gaten.'*

Het format voor de aanvraag van een deelproject en de vragenlijst voor de tussentijdse evaluatie waren wel behoorlijk sturend en hadden een grote gerichtheid op de doelen. De vragen stuurden bijvoorbeeld expliciet aan op het definiëren van een onderzoeksvraag, het betrekken van leraren in opleiding, etc. De reacties van de deelnemers zijn wisselend over het format en de vragenlijst. Zo zijn er reacties van deelnemers die de evaluatie als ondersteuning zien: *'Gerichte vragenlijsten als deze, helpen denkproces en evaluatie vorm te geven.'* Anderzijds zijn er deelnemers die het 'moeten' verwoorden van waar ze mee bezig zijn als belemmerend ervaren *'Lastig om het op papier te krijgen, het beschrijven van je plan, dat werkte belemmerend voor mensen' en 'de matrix, daar kon ik mij niet zo in vinden. Want je mocht het projectplan schrijven zoals je daar als groep tegenover staat en als je in een bepaald harnas gedwongen wordt, dan heb ik daar last van'.*

Toen halverwege de officiële projectperiode bleek dat de deelprojecten zich alleen richtten op de doelen op het niveau van de school en de leraar zijn de doelen op het niveau van de regio en bestel losgelaten. Van de 13 doelen op 4 niveaus is vanaf de tussentijdse evaluatie vooral aandacht uitgegaan naar de doelen op het niveau van de leraar en op het niveau van de school, omdat de doelen op het niveau van de regio en het bestel te ver af stonden van de praktijk van de leraar. Het zijn met andere woorden geen concrete veranderaspecten voor leraren. Bovendien

werd ingezien dat de doelen op de eerste twee niveaus (leraar en school) min of meer voorwaardelijk zijn voor het realiseren van de doelen op het derde en vierde niveau.

Voor het gegeven dat er zeer uiteenlopende deelprojecten opgestart zijn met (te) weinig identificatie met (alle) doelen van het project de Academische Basisschool kunnen twee oorzaken genoemd worden. Zo kan deze geringe aandacht voor de doelen een gevolg zijn van de (te) abstracte wijze waarop de doelen beschreven werden. Een andere oorzaak kan zijn dat bij de aanvang van het project te weinig expliciet is gecommuniceerd over de 13, respectievelijk 6 doelen. Daarnaast wordt aangegeven dat er weinig betrokkenheid vanuit de besturen werd ervaren met de inhoud van de projecten. *‘Er is niemand die de vraag heeft gesteld: waar zijn jullie mee bezig, wat zijn de consequenties, heeft het kans van slagen, wat moet je doen om te laten slagen etc.’.* Dit wijst ook op een gebrek aan monitoring van de projecten. *‘Moest er gemonitord zijn, dan zou men gezien hebben dat de plannen die we hadden niet helemaal stroken met de verwachtingen van directeuren en de mogelijkheden die er zijn, financieel, ruimtelijk. Er moest een proces gaan plaatsvinden om dat wat je als doelstelling formuleerde gestalte te geven. Dat zou een nauwkeurig geleid proces moeten zijn. Het was ook te weinig geborgd dat het product dat je nastreeft ook gerealiseerd kan worden.’* Hierin ligt volgens de geïnterviewden een probleem bij bestuur A: *‘meer procesmatig, meer gestructureerd werken is gewenst.’* Een respondent vindt dit een handicap van bestuur A: *‘een geweldige organisatie, waarin veel ontwikkeld wordt, maar het gaat ook vaak heel erg ongestructureerd. Het zou verder ook wenselijk zijn geweest als er vanuit de pabo en vanuit het management bestuur A meer belangstelling was geweest dan nu: waar loop je tegenaan, lukt het?’*

126

Verder hadden de deelprojectdeelnemers behoefte aan een inhoudelijke goedkeuring van waar ze mee bezig waren. *‘Het is misschien ook belangrijk om iemand te hebben die, als een soort toets kijkt van dit hebben we klaar, kunnen we hiermee naar buiten. Iemand die het effect kan bepalen, de opbrengst voor ons en voor anderen, als critical friend. Die het totaal kan zien, niet alleen het proces.’*

De doelen zijn in de loop van het project, mede als gevolg van de feedback van de subsidieversterker, verder geconcretiseerd. Ook is, op papier, meer nadruk komen te liggen op het opleiden van aankomende leraren. Hierdoor lijkt het dat er deels is afgeweken van het oorspronkelijke idee, maar dit is vooral een verschuiving op papier geweest, want er werden geen andere interventies gedaan door de besturen. *‘Deze aanpassingen hebben voornamelijk te maken met de lineaire verantwoording die gevraagd wordt vanuit KPMG en de nadruk op het opleidingsaspect van aankomende leraren. Bij de criteria voor het projectplan wordt nadrukkelijk gewezen op het omschrijven van het volume van de op te leiden studenten (LIO met aanstelling in de school). Tot dan toe hebben de besturen het voornamelijk gehad over hoe leraren hun eigen onderwijspraktijk kunnen gaan onderzoeken’* (uit observatieaantekeningen).

Coherentie

Coherentie heeft te maken met de samenhang tussen de activiteiten, de doelen daarvan en faciliteiten om die doelen te bereiken (Waslander, 2007). De interventies van de besturen zijn erop gericht geweest om zo veel mogelijk de algemene doelen te behalen. De belangrijkste strategie van de besturen hierbij was om scholen zelf deelprojecten te laten formuleren. De vraag is in hoeverre de doelen van de deelprojecten overeen kwamen met de algemene doelen van het project ‘Academische Basisschool’. Uit bijlage 1 blijkt dat deelprojecten zich vaak richtten op een beperkt aantal doelen die pasten bij de algemene doelen. Daarnaast hadden veel deelprojecten ook nog schoolspecifieke doelen, die geen directe relatie hadden met de algemene doelen. Het is misschien daarnaast de vraag of de activiteiten binnen de scholen bijgedragen hebben aan hun

projectdoelen, aangezien scholen hierbij niet ondersteund zijn en monitoring in de beginperiode niet plaatsvond.

Beslissingen en interventies zijn vaak lopende het proces tot stand gekomen. Vanuit de participerende observatie en notulen van de stuurgroep kan geconcludeerd worden dat de besturen wél wilden vasthouden aan een bepaalde aanpak (bestuursfilosofie). Zo heeft bestuur B consequent vastgehouden aan de aanpak die ze voor het project ook al hadden namelijk: werken in leergroepen stimuleren en het onderwerp aan de professional overlaten. Er is ook tijd vrij gemaakt om leraren in leergroepen te kunnen laten participeren. Deze structuur was er al voorafgaand aan het project en is dus niet gewijzigd als gevolg van het innovatieproces. Bestuur A heeft er bewust voor gekozen om scholen zelf het initiatief te laten nemen voor het formuleren van deelprojecten. Bij bestuur A werden ook 'nieuwe' deelprojecten aangevraagd. Hierdoor was de kans groot dat de gedefinieerde projecten vaak passend waren voor de schoolontwikkelingsvraagstukken die op dat moment actueel waren. Met andere woorden: voor de scholen was de mogelijkheid voor een deelproject in lijn met wat ze sowieso al deden of wilden doen. Voor scholen ontstond er door het project 'Academische School' dus een nieuwe mogelijkheid voor facilitering. Deze facilitering bestond voornamelijk uit de inzet van 2B-ers. Deze extra mensen konden naar eigen inzicht worden ingezet, hetzij als vervanging zodat leraren ruimte en tijd kregen, hetzij als inhoudelijke krachten. Vrijwel alle deelprojectdeelnemers hebben de ondersteuning van de 2B-ers als prettig ervaren. De volgende uitspraken illustreren dit:

- *'Bijdrage van 2B-ers was hierbij geweldig (ontwikkelen, uitzetten en mee afnemen van vragenlijst); menskracht is hierbij nodig.'*
- *'Ook de ondersteuning door de facilitering via de twee 2B-ers is door mij als zeer noodzakelijk ervaren en ook zeer goed gebruikt. Vooreerst puur in de tijd. En ook om onderzoek te doen, bronnenonderzoek. Dus ook om de zaak op gang te brengen.'*
- *'We hebben nu tijd gekregen om die vaardigheden te ontwikkelen'*
- *'De ondersteuning van 2B-ers zorgde voor rust. We hoeven het zelf nou niet meer te doen. En ook een moment van; nou gaat er iets gebeuren, nou komt er iets. Het onrustgevoel van we zijn niet goed bezig met dat vak, kreeg weer perspectief.'*

De 2B-ers werden vaak maar voor een korte periode (6 weken) ingeschakeld. Dit werkte soms belemmerend omdat de meeste ontwikkelingen vaak meer tijd kostten.

Daarnaast hebben de deelprojectdeelnemers de ondersteuning van de procesbegeleiders als zeer waardevol ervaren. Soms vroegen de deelprojectdeelnemers zelf om ondersteuning (met name bij bestuur B) en bij de projecten van bestuur A werd op een gegeven moment een procesbegeleider toegevoegd. Dit gebeurde naar aanleiding van de tussentijdse evaluatie waaruit deze behoefte sterk naar voren kwam.

- *'Daarna hebben wij in maart de procesbegeleider benaderd, omdat we zochten naar begeleiding. De procesbegeleider heeft richting gegeven. De behoefte aan structuur voelden we wel, we vonden dat we in het niets bleven praten, maar niemand van ons kon op dat moment die sturing geven die de procesbegeleider gaf'*
- *'De procesbegeleider heeft de kwaliteit om de juiste vragen te stellen.'*
- *'Ze gaat uit van de uitgangspunten van het bestuur en van de school. Ze heeft deze uitgangspunten ook goed doorgrond. Ze geeft veel ruimte.'*
- *'Het is een extern iemand die het proces van buiten kan bekijken, je zit er zelf te veel in, omdat het zo met je schoolproces verweven is, is het moeilijk om die afstand te pakken. En zeker als je het zelf het onderwerp interessant vindt. Dan ben je geneigd om er ook meer in te duiken.'*

- *'Je merkt wel als iemand van buitenaf komt, dat het veel diepgaander gaat dan jezelf zou doen.'*

De besturen hebben vastgehouden aan hun eigen koers, ondanks de druk van de subsidieverstrekker om een meer blauwdrukachtige aanpak te hanteren. Wat dat betreft is er sprake van coherentie. Als het echter voor de deelprojectdeelnemers onvoldoende duidelijk was voor welk overkoepelend projectdoel een bepaalde facilitering diende, dan kan niet over coherentie gesproken worden. De meerderheid van de deelprojectdeelnemers wist onvoldoende wat de besturen met het project 'Academische Basisschool' precies voor ogen hadden.

Commitment

Commitment betreft het gevoel van eigenaarschap van de betrokkenen (intern en extern) en de mate waarin er sprake is van draagvlak. Uit de procesbeschrijving in paragraaf 6.1 blijkt dat er in de beginfase sprake is van veel commitment bij de stuurgroepleden. Iedereen die benaderd werd uit het netwerk van bestuurder A was direct enthousiast en maakte tijd vrij om in een stuurgroep verder te discussiëren over de ideeën. Toen het project 'Academische Basisschool' daadwerkelijk startte waren alle partijen in de stuurgroep erg betrokken. Gaandeweg de uitvoering van het project bleek echter dat een aantal betrokkenen meer afstand ging nemen. Uit een interview met de projectleider komt naar voren: *'Niet alle betrokkenen hebben dezelfde focus op het project Academische Basisschool behouden. Zo hebben de wetenschappers van het eerste uur geleidelijk afstand genomen omdat er (nog) geen concrete onderzoeksvragen vanuit de deelprojecten kwamen. De pabo nam na de personele wisseling een afwachterende houding aan en heeft daardoor slechts in een klein aantal deelprojecten geparticipeerd. Het commitment lag in de tweede fase van het project dus vooral bij deze besturen.'*

Voor de deelnemers aan de deelprojecten is er sprake van veel eigenaarschap, veel commitment. Zij kregen namelijk ruimte en faciliteiten om dingen te doen die ze graag wilden doen en hadden daarin uitermate veel autonomie. *'De leerkrachten hebben ruimte gekregen, zowel in tijd als ook denkrimte door eigen keuzemogelijkheid. Ruimte in de zin van: we mogen doen'* (directeur uit deelproject).

Uit het volgende voorbeeld blijkt dat het deelproject als middel gezien wordt voor schoolontwikkelingsvraagstukken die er al lagen en dus dichtbij de praktijk van de leraar stonden: *'Het deelproject is ingezet voor een korte periode. Het dient als een voorzet voor verdere schoolontwikkeling ten aanzien van het ontwikkelen van een methodiek om de kerndoelen 'oriëntatie op jezelf en de wereld, natuur en techniek' vorm te geven. Het project stopt dan ook na zes weken en het vervolgproject wordt overgenomen door een schoolprojectgroep natuur en techniek.'*

Deelprojectdeelnemers ervaren wel dat het lastig is om commitment bij het hele team te creëren. Hoewel ze dus veel ruimte en vrijheid hebben om met eigen onderwerpen aan de slag te gaan, blijft de ontwikkeling vaak binnen de deelprojectgroep of zelfs bij alleen de ondersteunende 2B-er. *'Het moet van de leerkracht worden, het blijft te veel bij de 2B-er liggen. Het is een zorg dat het team zich niet eigenaar voelt. In de bouwvergadering is dit wel aan de orde gekomen, maar als er leerkrachten zijn die ja zeggen en nee doen.'* De 2B-er geeft aan: *'ik nam die 3x5 kinderen uit de klas en die werkten met mij. De leerkracht ging gewoon door waar die mee bezig was. Op het moment dat ik me meer terugtrek en de leerkracht het meer zelf moet doen, dan gebeurde het dus niet.'*

De mate waarin het project beperkt wordt tot de inzet van de 2B-er hangt sterk af van de manier waarop de 2B-er wordt ingezet. In het deelproject fasenonderwijs is daar bewust rekening mee gehouden. *'Alle leerdoelen moeten verdeeld worden in halve jaren in plaats van hele*

jaren. Dat moet dan op papier. Hier hebben met name de 2B-ers aan bijgedragen. We hadden twee 2B-ers. Er werd steeds een 2B voor de groep gezet en de ander ging met een teamlid de doelen uitwerken. Dat was het fijne ervan, dat je dat zo kon doen, anders zeggen mensen, ja dat is leuk, dat is fijn bedacht, maar dat ga ik mooi niet doen. Nu hebben ze het zelf mee opgezet. Bovendien hebben mensen in de kleuterbouw een hele goede kijk op wat kinderen op een bepaalde leeftijd zouden moeten kunnen. En 2B-ers zijn geweldige leerkrachten, maar die hebben die ervaring gewoon niet. Dat was een hele mooie mix, een hele mooie combinatie.’ Leraren vinden het over het algemeen niet fijn om uit ‘hun’ groep gehaald te worden. *‘Mensen moesten uit de groep gehaald worden, dat vonden sommigen wel eens vervelend. Ze wilden heel graag meedelen, daardoor werd het ook hun eigen product. Ze vonden het wel vervelend dat ze dan de klas uit moesten (bijvoorbeeld bij mensen die maar 2 dagen werken. We hebben daar toch voor gekozen, omdat het anders na schooltijd zou moeten en dan komt het er allemaal bij.’*

De verbreding naar het gehele team is zeer wisselend geweest in de deelprojecten. De meesten geven aan dat de sterkste ontwikkeling heeft plaatsgevonden bij de deelprojectdeelnemers en dat ze het als moeilijk ervoeren om andere teamleden te betrekken. Nog verder af stonden de algemene doelen van het project ‘Academische Basisschool’. Het commitment van leraren die niet aan het project deelnamen ten aanzien van het totaalproject is dan ook laag te noemen (zie hiervoor ook de opmerkingen bij ‘concentratie’). Er is vooralsnog geen sprake van een inktvlekwerking binnen de scholen.

Community

129

Community betreft de mate waarin leren gefaciliteerd wordt en de mate waarin er sprake is van een gemeenschap waar van en met elkaar geleerd wordt. Ook samenwerking is voor community van groot belang.

In dit innovatieproces is veel aandacht geweest voor ‘community building’ en wel op twee niveaus: het bestuurlijke niveau en het niveau van de scholen.

Bestuursniveau

De stuurgroep is als het ware opgezet als een community. De stuurgroep bestond uit mensen die vanuit diverse instituten allemaal inhoudelijk betrokken waren bij de thematiek van de leraar als professional. Dit blijkt vooral uit de beginfase van het innovatieproces waar tijdens de bijeenkomsten veel inhoudelijke discussies gevoerd werden en waar de mensen uit de verschillende disciplines elkaar konden versterken. Later in het proces blijkt ook dat vooral verstoorde communicatieprocessen in de weg stonden om nog echt als leergemeenschap te kunnen functioneren (uit aantekening participerende observatie). Er werd niet echt meer samengewerkt, de instituten kozen steeds meer voor een eigen aanpak. Zo zegt een bestuurder van bestuur B: *‘Het is geen goede gedachte om samenwerking tussen besturen te suggereren waarvan feitelijk geen sprake is’* (uit interview met bestuurder, eind 2007).

Schoolniveau

We kunnen de factor community ook beschouwen vanuit de scholen die deelprojecten uitvoeren. Eén van de doelen van het project ‘Academische Basisschool’ was het ontwikkelen van een professionele leergemeenschap. De besturen hebben de ontwikkeling van communities gestimuleerd door bijvoorbeeld de opzet van leernetwerken, door het organiseren van bijeenkomsten waar diverse deelprojecten van elkaar konden leren en door een digitaal kennisplatform. Zo zegt bijvoorbeeld een deelnemer aan een schooloverstijgende leergroep: *‘Doordat je in gesprek raakt met collega’s van andere scholen verruimde het weer mijn blikveld, het raakte mij menig keer en*

we voelden de belangrijkheid van ons onderwerp. Er kwamen zinvolle dingen uit.’ Een andere deelnemer geeft aan ‘Bij mij heeft de leergroep ook veel te maken met de ontwikkeling op school en dat geeft mij toch veel ondersteuning. Die ondersteuning van mensen uit de leergroep is vaak onbewust.’ De besturen namen dus initiatieven om deze structuren (bovenschools) te creëren. ‘Een bestuurder van bestuur A is er eigenlijk mee gestart. Die hoorde van heel veel scholen dat er behoefte was aan nieuwe rapportage. Met een aantal mensen zijn ze bij elkaar gaan zitten, hebben ze gekeken wat kunnen we hier gaan betekenen. Toen is de eigen werkgroep digitaal portfolio gestart. Toen heeft die bestuurder een aantal scholen benaderd, waaronder onze school, een aantal directeuren met de vraag: willen jullie in die pilot stappen?’

De deelprojectgroepen hadden vaak kenmerken van een leergemeenschap. Zij werkten samen, ondersteunden elkaar en leerden van elkaar. Het was echter lastig om dit te verbreden naar een heel team. *‘Ik had graag gewild dat de leerkrachten meer meegenomen werden in het onderzoek. Er waren ook best wel leerkrachten die die behoefte hadden. Juist omdat het aan het einde van het schooljaar was en maar 6 weken was, hebben we gekozen om dat niet te doen. Het proces is vrij diffuus voor leerkrachten om te volgen (omdat er ook veel in de deelprojectgroep besproken wordt). Veel mensen zitten in de werkgroep, maar hebben geen draagvlak of ondersteuning vanuit de school. Hier zijn we tegenaan gelopen; het is geen basis om verder te gaan. Je kunt dan roepende in de woestijn zijn.’*

130

In diverse deelprojecten is ook specifiek aandacht geweest voor de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap. Soms was de groep deelprojectdeelnemers een leergroep of werd er in de school een leergroep om een bepaald thema gevormd. Deze leergroepen hadden als overeenkomst dat er ruimte was voor leren, voor professionalisering, voor het doen van onderzoek in de eigen onderwijspraktijk. Zij kregen tijd om met elkaar in gesprek te gaan over inhouden die er toe doen voor de leraar in het basisonderwijs.

In een aantal deelprojecten waren de doelstellingen er ook op gericht om zich als geheel team van leraren meer te ontwikkelen in de richting van een professionele leergemeenschap. Zij zagen een professionele leergemeenschap als een gemeenschap met kenmerken als: kennis delen met elkaar, leren van en met elkaar (feedback geven), open cultuur, tijd om te leren, het meer met elkaar over inhouden hebben.

Niet alle deelprojecten hadden een dergelijk doel. Zoals in tabel 7.6 te zien is zijn ook deelprojecten gericht geweest op het maken van een product waardoor er minder aandacht was voor het proces. Ook was er een deelproject dat door één individuele leraar is aangevraagd en uitgevoerd en waren er deelprojecten waarbij slechts een paar mensen (soms alleen 2B-ers) het overgrote deel van het werk verzet hebben. In deze gevallen kan er niet gesproken worden over een school die als leergemeenschap functioneert. Hoewel het moeilijk te zeggen is of er daadwerkelijk sprake is van de ontwikkeling van een leergemeenschap op het niveau van de school, kan wel gesteld worden dat door het project als geheel, de focus hierop in een aantal scholen vergroot is.

Continuïteit

Continuïteit heeft te maken met stabiliteit in een team en de leiding en met de tijd die genomen wordt voor het veranderproces (Waslander, 2007). Van continuïteit is in dit veranderproces zeker sprake. Versterking van de professionaliteit van de leraren was al lang een aandachtspunt van de besturen, van de basisscholen en van de lerarenopleiding. Het project ‘Academische Basisschool’ heeft voor een extra impuls gezorgd. De doelen pasten bij de agenda van de besturen en bij de ontwikkelingstrajecten van (toekomstige) leraren en lerarenteams in de scholen. De aanpakken

van de besturen zijn tijdens het project ook niet wezenlijk veranderd ten opzichte van ervoor, waardoor ook daar continuïteit in zichtbaar is. Volgens een deelprojectdeelnemer: *‘Binnen bestuur B zijn de laatste tijd allerlei verbindingen ontstaan tussen management en sleutelfiguren. Er ontstaan steeds meer mogelijkheden waar je als sleutelfiguur in kunt participeren: er zijn overleggen met het College van Bestuur en je neemt deel aan bepaalde leergroepen. Er worden, denk ik, allerlei uitdagingen geboden om op bepaalde manieren aan jezelf te werken.’*

Continuïteit blijkt ook uit het feit dat veel ontwikkelingen vaak al in gang gezet waren, voor de start van het officiële project. De deelprojecten hadden dus de ruimte om aan te sluiten bij wat ze al deden. Vaak werd deelname aan het deelproject ‘Academische School’ gezien als een extra (financiële) impuls. Zeker als bepaalde ontwikkelingen in de school onvoldoende van de grond kwamen. *‘Deze groepen hebben buiten de teamvergadering nog geen extra activiteiten gedaan. Dat was voor ons een heel duidelijk schakelmoment, we hebben ondersteuning nodig, we hebben het nu een jaar geprobeerd. Vanzelf ontstaat het niet, lukt het niet. Toen heb ik gezegd dan ga ik een aanvraag doen voor een deelproject academische basisschool.’* Soms is de situatie net andersom, waarbij het deelproject de start is voor een verdere ontwikkeling. *‘Het deelproject is ingezet voor een korte periode. Het dient als een voorzet voor verdere schoolontwikkeling ten aanzien van het ontwikkelen van een methodiek om de kerndoelen ‘oriëntatie op jezelf en de wereld, natuur en techniek’ vorm te geven. Het project stopt dan ook na zes weken en het vervolgproject wordt overgenomen door een schoolprojectgroep natuur en techniek.’*

Continuïteit heeft ook betrekking op de tijd die beschikbaar is voor een innovatie. Het ministerie heeft ook een bijdrage willen leveren aan continuïteit. Zij hebben een overgangsregeling voorgesteld, zodat het project in structureel beleid kon worden omgezet. Dit zou de continuïteit ten goede moeten komen. De stuurgroep had echter bedenkingen ten aanzien van een vervolgaanvraag voor het project: *‘Er zijn aarzelingen. Het format hiervoor is erg dwingend. Het hangt ook van de reacties van KPMG af tijdens het gesprek op 31 maart a.s.: Kunnen zij wel of niet instemmen met een alternatieve vragenlijst? Ten slotte is er ook nog de mogelijkheid om het als stichting apart aan te vragen (samen met de pabo). Dat zouden dan twee aparte aanvragen kunnen worden’* (uit notulen stuurgroepvergadering). Ook zal hebben meegespeeld dat de besturen tijdens het project grote moeite hadden met de subsidievereisten. De kans op succes werd waarschijnlijk niet hoog ingeschat.

De twee besturen wilden uiteindelijk niet nog eens gezamenlijk een vervolgaanvraag indienen en bestuur B wilde ook niet meer aan de dwingende voorwaarden van OCW/KPMG voldoen. *‘Bestuur B wilde niet nog een keer gedwongen zijn om rekening te houden met de dwingende voorschriften van KPMG, of er kritisch-creatief mee om te gaan zonder dat er sprake is van de mogelijkheid dat er door woordvoerders daadwerkelijk namens alle partijen gesproken kan worden’* (uit: logboek projectleider). Uiteindelijk heeft bestuur A samen met de lerarenopleiding een nieuwe aanvraag ingediend. Deze is afgewezen, omdat het onvoldoende zou samenhangen met het voorgaande project en omdat bestuur B in het vervolgtraject geen rol meer speelde. Het project als zodanig heeft dus geen vervolg gekregen. Het is moeilijk na te gaan hoe de besturen de koers verder hebben voortgezet omdat beide besturen kort na afloop van het project in bestuurlijk, personeel en financieel zwaar weer terecht zijn gekomen (uit diverse regionale krantenberichten). Juist omdat het aspect borging gedurende het gehele proces nauwelijks aan de orde is geweest, bestaat de kans dat de extra impuls die het project gegeven heeft, geen effect op de langere termijn zal hebben.

Consistentie

Consistentie betreft het afstemmen van het beleid met partners en de mate waarin er sprake is van een ondersteunende omgeving. Om duurzaam te vernieuwen is het ook nodig dat beleid van partners in de omgeving op elkaar wordt afgestemd (Waslander, 2007).

Een groot deel van de directe omgeving van de besturen was direct betrokken bij het proces. Denk hierbij aan wetenschappers, pabo en het ministerie van OCW. Dit zorgde ervoor dat men gedeelde ideeën had over de ontwikkeling van de professionaliteit van de leraar. In het begin was er duidelijk sprake van steun vanuit deze omgeving. Later in het proces, toen KPMG de door haar gewenste koers nadrukkelijker oplegde en de communicatie ook minder soepel verliep, werd duidelijk dat de besturen A en B en de lerarenopleiding zich meer richtten op hun eigen beleid, dan op het gezamenlijke aspect. Hierdoor werd minder betrokkenheid en steun ervaren.

De deelprojectdeelnemers hebben de samenwerking met externen vaak als moeilijk ervaren. De volgende uitspraken uit de interviews illustreren dit. In een poging de omgeving erbij te betrekken, liep men aan tegen het feit dat niet alle medewerkers van de betrokken instanties goed geïnformeerd waren. *‘We wilden ouders erbij betrekken en instanties van buitenaf (de sbd maar ook de pabo). En de eerste contacten die ik met de pabo had over dit project en de opzet hiervan met de bedoeling dat de pabo de studenten hierover in zou lichten en warm maken en eventueel enzovoorts, bleek dat de pabo nergens van wist en dat was natuurlijk heel vervelend (niet van het bestaan van deze plannen, niet van de academische basisschool, niet van het 2b-project) ’*

132 In een ander project geeft men aan veel steun te hebben ervaren van de LIO-student. *‘Een lio-er heeft een afstudeerproject gemaakt over fasenonderwijs, op aanraden van ons. Daar heeft ze zich in verdiept, samen met een paar van ons team. Die heeft dat project opgezet en ook mee uitgevoerd in samenhang met een nieuwe methode leeslijn. Twee lio-ers hebben het opgezet en een heeft ook nog mee uitgevoerd.’* Weer in een ander project vond men het belemmerend dat de pabo wel partnerschap uitsprak, maar dat dit niet altijd in praktijk werd gebracht. *‘Op managementniveau werkte het wel om ideeën te ontwikkelen, maar het afstemmen op elkaar in concrete regelingen en concrete afstemmingen, dat kwam er dan vaak niet van. Zo kon een studieloopbaanbegeleider er bijvoorbeeld niet altijd zijn, of studenten kozen andere wegen. Als het partnerschap alleen maar in denken en in reflecteren gebeurt en niet in uitvoering, krijg je het idee dat het alleen op jou aankomt. Het hangt ook af van de studieloopbaanbegeleider.’*

Samenwerking kon moeilijk tot stand gebracht worden op de werkvloer. Zo blijkt ook uit een uitspraak van een deelprojectgroep: *‘Wat we ook gemist hebben, is dat in de praktische vertaling door de pabo. Op het niveau van management fantastisch, maar in de werkvloer is dat niet vertaald in bijvoorbeeld uren toekenning. Studieloopbaanbegeleiders wisten niet hoe ze dat (wat in die vergadering besproken werd) moesten doen. Ze hadden te weinig uren, want samen leren kost tijd en daar was geen budget voor. Het is ook wat naïef om dat niet te vertalen naar mankracht en in ideële zaken te blijven steken.’* Wel zijn er als gevolg van het innovatieproces samenwerkingsgroepen ontstaan, bijvoorbeeld rondom het beter vormgeven van ‘opleiden in de school’. Dit is een voorbeeld van een samenwerking op een specifiek onderdeel dat zowel de besturen A en B, directeuren van basisscholen als de lerarenopleiding bezighield. Deze samenwerkingsgroep bestond voornamelijk uit managementleden.

Contextmanagement

Met contextmanagement doelen we op de mate waarin tijdens het proces is vastgehouden aan de eigen uitgangspunten en in welke mate er is afgestemd met de omgeving. Al in het begin van het project, bij de procedure rondom de aanvraag van subsidie, bleek dat er verschillen in

opvatting waren tussen de subsidieverstrekker en de aanvragers. 'In oktober 2005 kwam het format waarmee de subsidie aangevraagd kon worden. Deze doelen (keurslijf) waren onze doelen niet maar we waren blijkbaar nog niet zover dat te willen zien.' (uit interview projectleider). Dit blijkt ook uit een notitie die is opgesteld door een wetenschapper uit de stuurgroep naar aanleiding van een vergadering in oktober 2005: *'Wat een academische basisschool is, kan nog niet met grote precisie worden gezegd. [...] Het is toch raar dat een ministerie voor miljoenen aan projecten gaat uitzetten, maar zelf niet weet waaraan precies. We zullen met elkaar met die onzekerheid moeten leren omgaan of liever nog die speelruimte die er is, niet al te snel moeten willen dichttimmeren. [...] We zullen er minder abstract over moeten praten maar meer praktisch mee aan het werk moeten. Gewoon dingen uitproberen en wel regelmatig met elkaar de tijd nemen om te reflecteren op de vraag of we tot betere invullingen zijn gekomen. Het proces van met elkaar scherper krijgen wat nu de essenties zijn achter het kennelijk tot de verbeelding sprekende begrip academische basisschool maakt deel uit van het begrip zelf.'*

De besturen zijn op een groot aantal aspecten trouw gebleven aan de eigen uitgangspunten en hebben vastgehouden aan hun eigen koers, ondanks de druk van OCW/KPMG. *'Er waren meerdere momenten in het project waarop duidelijk was dat de doelstellingen van KPMG en die van ons project elkaar eigenlijk niet verdroegen'* (uit: interview projectleider). Uit de schriftelijke rapportages lijkt het alsof de koers wel gewijzigd is, meer in de richting van wat de subsidieverstrekker wilde. Uit de participerende observaties komt naar voren dat dit geen echte uitwerking in de praktijk had.

Afstemming met de omgeving was er in beperkte mate. Hoewel er op het niveau van de stuurgroep overleg was met diverse partners, is men er niet in geslaagd om tot wezenlijk andere afspraken en structuren te komen die een bijdrage zouden kunnen leveren aan het bereiken van de doelen. De ideeën en aanzetten zijn wel tot stand gekomen, maar vaak bleek de uitvoering daarvan complexer dan vooraf gedacht.

De omgeving kan ook beschouwd worden als het onderlinge netwerk van de scholen zelf (binnen een bestuur). Er zijn door de besturen interventies gedaan om kennis te laten delen onderling, bijvoorbeeld met het initiatief van de 'Onderwijsmarkt'. Deelprojectdeelnemers werden door de besturen gestimuleerd om daar hun verhaal te doen of demonstraties te geven. Ook heeft een enkele deelprojectdeelnemer bijvoorbeeld een artikel geschreven en contacten gelegd met de regionale kranten om hun ideeën te verspreiden en te delen met anderen.

8 Conclusies en discussie

Inleiding

In dit tweede deel van het proefschrift stond de vraag centraal: *‘Op welke wijze wordt door besturen versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?’*. Deze vraag is van belang omdat besturen steeds meer verantwoordelijkheid krijgen voor de kwaliteit van het onderwijs als gevolg van de toenemende deregulering en autonomievergroting. En omdat de leraar de belangrijkste factor is in de kwaliteit van het onderwijs, investeren besturen steeds vaker in de ontwikkeling van de professionaliteit van hun leraren. Besturen zijn echter vaak nog zoekende naar de manier waarop ze deze verantwoordelijkheid kunnen invullen en naar hun rol bij de versterking van de professionaliteit van leraren, die aangestuurd worden door de directeuren van scholen. We stelden ons daarom de vraag óf en op welke wijze besturen invloed kunnen uitoefenen op de verbetering van de kwaliteit van leraren. Hiertoe definieerden we drie onderzoeksvragen: (1) Wat is het verloop van het innovatieproces van de schoolbesturen in het project ‘Academische Basisschool’? (2) Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de perspectieven op innoveren die de besturen hanteren? (3) Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de mate waarin besturen voldoen aan condities voor innovatie?’

135

Voor de beantwoording van deze vragen volgden we een initiatief van twee besturen die de professionaliteit van hun leraren wilden versterken met het project ‘Academische Basisschool’. De casus ‘Academische Basisschool’ was bij uitstek geschikt om de onderzoeksvragen te onderzoeken omdat in dit project een sterke focus lag op de versterking van de professionaliteit van de leraar. Uit de voorgaande hoofdstukken blijkt dat de twee schoolbesturen zelf het project initieerden met als voornaamste doel een houding bij leraren te stimuleren, gericht op het willen en kunnen verbeteren van de eigen professionaliteit.

Het innovatieproces is beschreven aan de hand van een raamwerk, conform het model van De Caluwé en Vermaak (2006). Dit model bestaat uit verschillende aspecten van een innovatie, namelijk: de context, het veranderidee, de bestemming, de rollen, de fasen, de communicatie, de sturing en de opbrengsten van de innovatie (zie hoofdstuk 5).

Daarnaast is in hoofdstuk 7 beschreven in hoeverre deze casus voldoet aan belangrijke aandachtspunten voor een succesvolle innovatie volgens de 7 c’s van Waslander (2007), te weten: concentratie, coherentie, context-management, cohesie, commitment, community, consistentie.

Dit concluderende hoofdstuk is als volgt opgebouwd: In paragraaf 8.1 wordt ingegaan op de conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen, waarna in paragraaf 8.2 de beperkingen van het onderzoek geschetst worden. Paragraaf 8.3 zal ingaan op wat er geleerd is over de versterking van de professionaliteit van de leraar en de rol van de besturen daarbij. In paragraaf 8.4 wordt gereflecteerd op de gehanteerde modellen in het onderzoek en geven we een methodologische beschouwing. In paragraaf 8.5 blikken we terug op deel 2 en kijken vooruit naar deel 3 van het proefschrift.

8.1 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen die in dit tweede deel van het proefschrift centraal stonden waren gericht op (1) het innovatieproces, (2) het perspectief op innoveren en (3) de condities voor innovatie.

8.1.1 Het innovatieproces

Het innovatieproces is geanalyseerd vanuit het perspectief van de schoolbesturen. We hebben hierbij gebruik gemaakt van het model van De Caluwé en Vermaak (2006). Eerst zal worden ingegaan op wat er met betrekking tot de context, het veranderidee en de bestemming geconcludeerd kan worden. Vervolgens zullen de conclusies met betrekking tot het verloop van het innovatieproces beschreven worden. Daarna volgen de conclusies met betrekking tot de opbrengsten van het proces.

Context, veranderidee en bestemming

Beide besturen zijn vooruitstrevend te noemen in hun ideeën en experimenten met betrekking tot een verbetering van de professionaliteit van leraren. Zij zijn daarin naar buiten gericht en werken, onafhankelijk van elkaar, samen met verschillende partners. Beide besturen volgden de politiek en waren vroeg gericht op ontwikkelingen als 'het nieuwe leren' en 'leren-leren'. De eerste ideeën over 'de ontwikkeling van een onderzoekende houding' werden in een voortraject met meerdere partners uitgewerkt. Uiteindelijk bleek *'het versterken van de professionaliteit van de leraar'* de rode draad waarover consensus was voor het innovatieproces.

Gaandeweg het traject werd echter steeds duidelijker dat de twee besturen een andere filosofie aanhingen over de wijze waarop de versterking van de professionaliteit van leraren aanpak en in beleid vertaald kon worden. Dit heeft in een later stadium van het proces geleid tot een verschil in aanpak van de interventies, met name in de mate en wijze waarop begeleiding en sturing van de deelprojecten ingezet werd.

Het oorspronkelijke veranderidee was breed en ambitieus en werd in de verdere concretiseringsfase uitgewerkt in dertien doelen op vier niveaus: het niveau van de leraar, de school, de regio en het bestel (zie hoofdstuk 7). In deze fase bleven de doelen echter nog steeds erg ambitieus en ongespecificeerd. Uiteindelijk is besloten om in eerste instantie de focus op de eerste twee niveaus te leggen (leraar en school). De besturen zagen deze doelen namelijk als voorwaarde om uiteindelijk ook de doelen op het niveau van de regio en het bestel te kunnen bereiken. Gedurende de projectperiode zijn geen wijzigingen aangebracht ten aanzien van de gestelde doelen.

Hoewel de mogelijkheid geboden werd om bij de subsidieverstrekker (OCW) een vervolgaanvraag in te dienen hebben de besturen besloten om geen gezamenlijke, hernieuwde projectaanvraag in te dienen. Enerzijds had dat te maken met de ervaren strubbelingen tussen de twee besturen met betrekking tot de wijze waarop men invulling wilde geven aan hun eigen professionaliseringsbeleid. Anderzijds had het ook te maken met het ervaren keurslijf dat opgelegd werd door de subsidieverstrekker. De doelen die vanuit het ministerie op het project 'Academische Basisschool' opgelegd werden, strookten niet meer met de oorspronkelijke doelen vanuit de besturen. Het ministerie was meer gericht op een doorontwikkeling van het opleiden in school terwijl de besturen meer de focus legden op de zittende leraren.

Het proces (rollen, fasen, communicatie, sturing)

De fasen van het innovatieproces liepen niet alleen erg in elkaar over maar er werd ook regelmatig teruggekomen op eerder genomen besluiten en zienswijzen. In de aanloop naar het project hebben de diagnosefase en de kern van het vraagstuk veel tijd in beslag genomen. In verhouding tot de totale projectperiode was de aanlooperperiode minstens even lang. Er was veel tijd nodig om te komen tot consensus over wat de ontwikkeling naar een 'Academische School' zou moeten impliceren. Een complicerende factor was dat naast de twee besturen ook de lerarenopleiding en vertegenwoordigers van de wetenschap deelnamen aan de discussie. Uiteindelijk heeft men zich kunnen vinden in een zeer brede definitie. Uit het startdocument 'De Kennisketen' en de daarop volgende documenten blijken grote ambities waardoor het lastig was om tot een beknopte definitie te komen. Een uitgebreide beschrijving van een definitie was dan ook nodig om met alle partners in de stuurgroep tot overeenstemming te komen over het uiteindelijke innovatiedoel. Deze definitie was sterk gericht op het lange termijn doel. Over de innovatiestrategie en de interventies op korte termijn was men het in de stuurgroep zeker in de beginfase minder met elkaar en met de subsidieverstrekker eens. Zo moest het projectplan voor de subsidieaanvraag meermaals herschreven worden, omdat het 'hoe' te vaag en onderbelicht bleef. Het betrof met name concretisering met betrekking tot interventiedoelen, de mate van sturing en monitoring en de communicatie met de scholen. In eerste instantie leek er alleen sprake te zijn van een verschil in visie tussen stuurgroep en de subsidieverstrekker. Later bleek steeds duidelijker dat de besturen onderling andere ideeën en soms zelfs forse meningsverschillen hadden over de manier waarop het gezamenlijke innovatieproces zou moeten worden aangepakt. Hierdoor verliep met name de communicatie tussen de bestuurders in de stuurgroep steeds stroever waardoor het innovatieproces onbedoeld stagneerde. We spreken hier in termen van De Caluwé en Vermaak (2006) over verschil in betekenisgeving en over (mis)communicatie binnen de innovatie.

137

De communicatie vanuit de stuurgroep naar het werkveld verliep via de bestaande kanalen van de bestuurders en had als voornaamste functie informatieverstrekking (De Caluwé & Vermaak, 2006). De wijze waarop dit plaatsvond was bij beide besturen verschillend. Terwijl bestuur A in de beginfase meer communiceerde met de directeurs van de scholen, communiceerde bestuur B vooral met leraren uit de leergroepen. De informatieverstrekking verliep verder via bestaande nieuwsbrieven, via het digitale 'share-point' en via overlegstructuren met de schooldirecteurs. Ook werd door beide besturen in organisatiebrede bijeenkomsten en -activiteiten aandacht besteed aan het innovatieproject.

De besturen waren het wel relatief snel eens over de strategie om alle scholen en leraren uit te nodigen een deelproject aan te vragen. Dit leidde tot zeer diverse deelprojecten op relatief veel scholen met verschillende inhoudelijke thema's en in verschillende samenstellingen.

In de uitwerking van de deelprojecten werden de verschillen tussen de twee besturen zichtbaar. Zo lag bijvoorbeeld de focus van bestuur B op het opleiden van praktijkonderzoekers door te investeren in individuele kwaliteiten van leraren in schooloverstijgende projecten. Binnen bestuur A lag de focus meer op het creëren van veranderingen in de onderwijspraktijk op één school en met één bepaald innovatiedoel. In grote lijnen zou men kunnen zeggen dat bestuur B meer gericht was op individuele professionele ontwikkeling van leraren, terwijl bestuur A meer gericht was op de school- of teamontwikkeling. Deze verschillen werden zichtbaar in de deelprojecten: bij bestuur A werden meer kortlopende productgerichte deelprojecten binnen scholen uitgevoerd en bij bestuur B waren het vooral lang lopende, schooloverstijgende, themagerichte deelprojecten, met een duidelijk professionaliseringsdoel.

Op het vlak van ondersteuning van de deelprojecten traden ook opmerkelijke verschillen op. Zo heeft bestuur B vanaf het begin gekozen voor procesbegeleiding bij de deelprojecten, waardoor de doelen en de daaruit voortkomende activiteiten gericht bleven op de algemene projectdoelen zoals het 'leren onderzoeken' en het 'leren reflecteren'. Door deze procesbegeleiding werden de doelen van de deelprojecten ook steeds getoetst aan de organisatiebrede visie op professionalisering.

Bestuur A koos voor een grote mate van vrijheid in de projectdoelen en in de uitwerking daarvan. Deze zelfsturing door de leraren kwam voort uit het idee dat de innerlijke motivatie van leraren voor een bepaald onderwerp in combinatie met extra facilitering zou leiden tot een meer onderzoekende houding. Toen in een latere fase van het project bleek, dat deze mate van vrijheid en zelfsturing niet tot de gewenste opbrengsten in het kader van het deelproject leidden is ook bij bestuur A procesbegeleiding ingezet. De procesbegeleiders hadden onder andere als taak om bij de begeleiding van de projecten de algemene doelen van het project steeds voor ogen te houden.

De hierboven beschreven wijze waarop de bestuurders de deelname aan deelprojecten stimuleerden resulteerde in grote verschillen per bestuur. Bij bestuur B werd een klein aantal bestaande schooloverstijgende 'leergroepen' gedefinieerd als deelproject, terwijl bij bestuur A in principe alle aanvragen gehonoreerd werden. Dit grote aantal kortlopende deelprojecten had daardoor vaak betrekking op een probleem op de werkvloer en niet met de algemene doelen van het project. Dit resulteerde voor bestuur A tot deelprojecten die weinig aansluiting hadden bij de algemene doelen van het project. Het was daarmee niet altijd duidelijk dat er gerichte aandacht was voor de versterking van de professionaliteit van de leraar. De deelprojecten van bestuur A waren vaker gericht op schoolontwikkeling, terwijl de deelprojecten van bestuur B meer gericht waren op de ontwikkeling van de leraren zelf.

138

Aan de monitoring van het project als geheel werd pas laat in het traject invulling gegeven. Deels was dat een keuze van de besturen om in het proces niet te sturend aanwezig te zijn, deels had de stuurgroep nog geen goede invulling gevonden voor de vormgeving daarvan.

Halverwege de projectperiode kwam er steeds meer controle en inhoudelijke bemoeienis vanuit het ministerie. De subsidieverstrekker wilde inzicht in de behaalde resultaten tot dan toe. Dit betekende dat het externe perspectief een grotere rol ging spelen, wat remmend werkte op het interne perspectief van de innovatie. De druk van buiten door de subsidieverstrekker werd groter en dat ging ten koste van het enthousiasme en de motivatie. Hoewel het niet strookte met de visie van de stuurgroep op het project als een ontwikkeltraject moest er toch een rapportage komen met een beschrijving van de concreet behaalde doelen om beter zicht te krijgen op activiteiten en (tussentijdse) resultaten. Er is daarom besloten een tussentijdse evaluatie door derden uit te laten voeren. Uit deze tussentijdse evaluatie bleek dat bijsturing nodig was om in aanmerking te blijven komen voor subsidie. Vanaf dit punt in het proces is vooral nadruk gelegd op het uitvoeren van en het rapporteren over activiteiten en resultaten met betrekking tot de algemene projectdoelen. De procesbegeleiders (met name van bestuur A) hebben daar een grote rol in gespeeld.

Van alle interventies heeft met name de inzet van 2B-ers (voornamelijk bij bestuur A) een sterke impuls gegeven aan de professionalisering van leraren. Deze 2B-ers zijn net afgestudeerde leraren die boventallig door het bestuur zijn aangenomen om voor een korte periode ingezet te worden op diverse scholen. De inzet van deze jonge leerkrachten werd zeer positief gewaardeerd omdat zij ruimte en tijd creëerden zodat leraren konden werken aan de versterking van hun

professionaliteit. In een klein aantal deelprojecten werden 2B-ers ingezet voor de uitvoering van het deelproject zelf, maar het betrof dan meestal de uitwerking van een idee of het vastleggen van het proces.

Overige interventies die geïnitieerd zijn, zoals studiedagen, discussiemiddagen, schooloverstijgend overleg, leergroepen en onderwijsmarkten zijn niet heel typisch voor dit project, omdat ze al binnen de structuren van de besturen werden georganiseerd. Wel typisch voor het project als geheel is het digitale platform dat speciaal voor dit project ontworpen werd. Jammer genoeg hebben leraren dit kennissharepoint niet gebruikt om met elkaar in discussie te gaan en is het geworden tot een digitale bibliotheek die voornamelijk door de projectleider gevuld werd.

Uit het voorgaande mogen we concluderen dat zowel bestuur A als bestuur B kozen voor een strategie waarbij het initiatief tot verbetering van de professionaliteit vooral vanuit de leraren en directeuren zelf moest komen. Zij gingen uit van een grote mate van zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing van de leraren en directeuren, waarbij de besturen een meer faciliterende rol op zich konden nemen in plaats van een sturende. Het is echter de vraag of de cultuur op de scholen hier al rijp voor was en of de teams (al) over de nodige attitude en vaardigheden beschikten.

Over de rollen kan geconcludeerd worden dat de betrokkenheid van de participanten bij aanvang van het project heel groot was maar dat vooral de betrokkenheid van 'de wetenschap' en de pabo afnam naarmate de uitvoering van het project vorderde. De rollen verschoven langzaam: een aantal van de eerste sponsors, de directbetrokkenen in de stuurgroep van de wetenschap en pabo, werd medestander en ondersteunde het project nog slechts vanuit de zijlijn. Omdat medestanders geen formele verantwoordelijkheid meer hadden (De Caluwé & Vermaak, 2006) kwam de verantwoordelijkheid van het innovatieproject hierdoor vooral bij de initiatiefnemers (de besturen A en B) en de regisseur te liggen.

Ook de rol van de regisseur/projectleider is gaandeweg het proces veranderd. Hoewel de regisseur in eerste instantie de verandering mee aanstuurde, de uitvoering stimuleerde en monitorde, is deze rol steeds meer komen te liggen bij de bestuurders zelf. Dit had te maken met de verschillen in opvatting van de besturen over sturing en monitoring, waardoor de besturen de sturing niet uit handen wilde geven. De initiatiefnemers werden daarmee de regisseurs en de eerstverantwoordelijken. Een gezamenlijke focus op de verdere vormgeving en verantwoording van het project bleek onhaalbaar door de grote verschillen tussen besturen A en B. Zij kozen steeds vaker voor hun eigen (organisatie)koers en stonden niet langer open voor initiatieven van de overige partners in de stuurgroep. De beoogde samenwerking met opleiders, ondersteuners en onderzoekers is daardoor niet echt van de grond gekomen. Geconcludeerd moet worden de beoogde samenwerking tussen de 4 O's (onderwijs, opleiding, onderzoek, ondersteuning) die zou leiden tot verbetering van de kwaliteit van leraren en het onderwijs, in dit project niet tot stand kwam. Niet op het niveau van de stuurgroep en ook op het niveau van de deelprojecten was er slechts incidenteel sprake van samenwerking met onderzoekers en met de opleiding.

Opbrengsten

Het is moeilijk vast te stellen wat precies de effecten van het project zijn, waardoor het ook niet mogelijk is betrouwbaar aan te geven of eventuele resultaten toe te schrijven zijn aan het project. Redenen voor het ontbreken van goede gegevens over de effecten, zijn het ontbreken van geoperationaliseerde (meetbare) doelen en het ontbreken van een voormeting. De besturen A en B hadden al vóór aanvang van het project een koers van versterking van de professionaliteit ingezet. Wel is er een indicatie verkregen van de door de deelnemers van de deelprojecten

ervaren effecten. Hieruit blijkt dat het project 'Academische Basisschool' veel heeft 'losgemaakt' volgens de deelprojectdeelnemers. Zo geven respondenten in de eindevaluatie aan dat er meer kritische (zelf-)reflectie is, zowel op het eigen professionele handelen als op het handelen van het team en dat er meer onderlinge samenwerking is. De mate waarin er volgens de respondenten een bijdrage werd geleverd aan de versterking van de professionaliteit van leraren en het doen van onderzoek in en aan de eigen onderwijspraktijk verschilt erg tussen de deelprojecten. De focus van een groot deel van de deelprojecten van bestuur A lag op de realisatie van een product, zoals het ontwikkelen van een nieuw rapport, de focus van de deelprojecten van bestuur B lag meer op het proces. Daar waar alleen een product gerealiseerd is, rijst de vraag of dit heeft geleid tot bijvoorbeeld meer reflectie en diepgang en tot versterking van de professionaliteit. In ongeveer de helft van alle deelprojecten zeggen deelnemers dat er gewerkt is aan het realiseren van een onderzoekende en reflectieve houding en aan het realiseren van een krachtige leeromgeving.

Weliswaar streven bijna alle deelprojecten één of meer van de algemene projectdoelstellingen na, slechts één deelproject mikt op alle projectdoelstellingen en slechts twee deelprojecten hebben een gerichtheid op vijf projectdoelstellingen. De overige deelprojecten streven slechts de helft of minder van de algemene projectdoelen na, waarbij twee deelprojecten zelfs geen projectdoelen hebben die te maken hebben met de algemene projectdoelen.

Doelstellingen die vooral te maken hebben met de schoolorganisatieontwikkeling en met de samenwerking met de diverse institutionele betrokkenen (de 4 O's) komen in (veel) minder deelprojecten voor.

140

Een kanttekening bij de ervaren resultaten is dat de reikwijdte ervan zich in een aantal gevallen beperkt tot de deelnemers aan de deelprojectgroep, de respondenten geven vaak aan dat ze niet gelden voor de overige leden van het schoolteam. Daarbij doet de vraag zich voor welke effecten op de versterking van de professionaliteit van de leraar in zo'n korte tijdsspanne verwacht kunnen worden. De looptijden van de deelprojecten varieerden van ongeveer twee maanden tot de gehele projectperiode (twee schooljaren). Een belangrijk aspect van het project 'Academische Basisschool' was het zelf uitvoeren van praktijkgericht onderzoek door leraren. Uit de evaluatie is echter gebleken dat het zelf uitvoeren van praktijkgericht onderzoek nog in de kinderschoenen staat. De bereidheid bij leraren is er wel, zo blijkt uit de storyline-gesprekken, maar zij beschikken volgens henzelf (nog) niet over voldoende vaardigheden om praktijkgericht onderzoek uit te voeren en toe te passen in hun eigen onderwijspraktijk. In enkele deelprojecten van Bestuur B was wel sprake van het doen van onderzoek door leerkrachten. Dit onderzoek stond echter niet in het teken van schoolontwikkeling, maar werd door leerkrachten uit verschillende scholen gezamenlijk uitgevoerd om persoonlijke ontwikkeling te bewerkstelligen.

8.1.2 Perspectief op veranderen

In het kleurendenken van de Caluwé spelen vier kleuren een centrale rol in dit innovatieproces, te weten blauw (rationeel, planmatigheid), geel (belangen, macht gerelateerd), rood (gericht op relaties en prikkelen) en groen (gericht op leren en ontwikkelen).

Uit de resultaten blijkt dat de subsidieverstrekker een blauwdruk-aanpak hanteerde met een sterke nadruk op meetbare doelen en verantwoording van resultaten, wat sterk contrasteerde met het ontwikkelingstraject dat deze besturen voor ogen hadden. Ook speelt de gele benadering een rol bij de positie die de subsidievertrekker had ten opzicht van de besturen, omdat de subsidieverstrekker besluiten kon nemen over de financiële middelen van het project.

Ook tussen de twee besturen was er een duidelijk verschil in aanpak zichtbaar. Deze aanpakken kunnen in het licht van de perspectieven op innoveren van De Caluwé en Vermaak (2006) getypeerd worden als rooddrukdenken en groendrukdenken. De besturen vertonen elementen van beide perspectieven in hun interventies, maar bestuur A was meer gericht op het rooddrukdenken wat vertaald werd in: mensen in de scholen prikkelen en stimuleren, mensen de voordelen van de verandering laten inzien, mensen aandacht, respect en vertrouwen geven. Bestuur B was in het verandertraject meer gericht op het groendrukdenken en maakte een sterke koppeling met 'leren', met feedback geven, met reflecteren op het leerproces en het experiment.

De verschillen in perspectieven op veranderen leken het proces te bemoeilijken. Het rood-respectievelijk groendrukdenken van de besturen botste regelmatig en vond bovendien plaats in een blauw-geel georiënteerde context, geschapen door het ministerie van OCW.

8.1.3 Conditie voor innovatie

Eén van de succesfactoren volgens de 7 c's van Waslander (2007) is *concentratie*. De innovatie, zoals ingezet door beide besturen lijkt niet aan deze voorwaarde te voldoen, omdat de brede, algemene doelen van het project niet uitgewerkt zijn in concrete, meetbare doelen. De besturen hebben in eerste instantie niet gericht gestuurd op de doelen van de deelprojecten. Als gevolg hiervan zien we een grote diversiteit aan deelprojecten, waarbij bij een deel van deze deelprojecten het de vraag is of de focus wel gericht is op de versterking van de professionaliteit van de leraar. De besturen geven aan dat ze de doelen niet verder wilden uitwerken, omdat het project een ontwikkelingstraject zou moeten zijn, waarin initiatieven van scholen beloond werden. Echter, de subsidieverstrekker dwong het project halverwege het project tot een verdere operationalisatie van de doelen. Dit had tot gevolg dat in de laatste fase van de looptijd van het project het aantal algemene doelen is ingeperkt en de deelprojectdoelen en opbrengsten van de deelprojecten meer in termen van de algemene projectdoelen zijn herschreven. Ook is getracht door middel van feedback van de procesbegeleiders de focus van de deelprojecten meer in overeenstemming te brengen met de algemene projectdoelen.

Mogelijk zou de bijdrage van het project aan de versterking van de professionaliteit van de leraar groter zijn geweest als deze *concentratie* op de doelen eerder in het project had plaatsgevonden.

Zowel Bestuur A als bestuur B had voor aanvang van het project in hun organisatie al ingezet op 'verdere professionalisering van de leraar'. De besturen konden met het project vasthouden aan hun koers (*coherentie*), waardoor het project binnen de organisatie niet ervaren werd als iets geheel nieuws, maar als een doorontwikkeling van wat al in gang gezet was. Deze *coherentie* maakte dat er geen weerstanden waren bij de teams en mogelijke extra werkdruk door het project niet als zodanig ervaren werd. Een nadeel van deze voortzetting van de koers was, mede door de brede doelstellingen, dat veel leraren niet begrepen wat precies de bedoeling van het project was en wat het voor hen zou kunnen betekenen. Als bij aanvang van het project het belang van het idee en het specifieke karakter achter de 'Academische Basisschool' beter geëxpliciteerd was geweest, hadden wellicht meer leerkrachten zich ingezet voor het project of met een meer gerichte focus.

Commitment is een belangrijke drijfveer voor het project geweest. Zowel op het niveau van de stuurgroep, zeker aan het begin van het proces, als op het niveau van de scholen hebben betrokkenen veel eigenaarschap ervaren. De deelprojecten in de scholen kregen namelijk tijd en

142 middelen om innovaties uit te voeren die ze graag wilden doen en waar ze in geloofden. De deelprojecten kregen daarin veel autonomie, waardoor de commitment van de deelnemers groot was. Bij andere teamleden die niet in een deelproject participeerden was veel minder commitment. Bij de besturen, die het project zelf hadden geïnitieerd bij het ministerie van OCW nam het gevoel van autonomie en daarmee de commitment gaandeweg af. Oorzaken waren de verantwoordingsplicht naar de subsidieverstrekker en de verschillen in opvatting tussen de besturen over de aansturing en monitoring van de deelprojecten. Mogelijk was het aansturingsproces beter verlopen als er directeuren vertegenwoordigd waren in de stuurgroep. Uit onderzoek blijkt dat het betrekken van middenmanagers bij besluitvorming de kwaliteit van besluiten aanzienlijk verbetert (Floyd & Wooldridge, 1996). De besturen hebben hun beleid vervolgens afzonderlijk uitgevoerd. Het idee van een *community* en leergemeenschap dat aanvankelijk sterk door de stuurgroep werd gevoeld, zakte daarmee ook geleidelijk weg. Dit blijkt ook uit de tijdelijk gescheiden stuurgroepbijeenkomsten die georganiseerd zijn. Een gevolg van het gebrek aan community aan het einde van het project was dat er weinig aandacht was voor de borging van de nieuwe ideeën en dat de besluitvorming niet soepel verliep. Besluiten werden niet uitgevoerd of teruggedraaid. Uiteindelijk zijn de besturen er niet in geslaagd om succes zichtbaar te maken en mijlpalen te markeren en het project om te zetten naar nieuw beleid aanzien van de versterking van de professionaliteit van leraren. Het is niet gelukt om (gezamenlijk of apart) een vervolgproject binnen te halen en nieuw beleid met partners af te stemmen en structuren te creëren voor toekomstige samenwerking. Aan de voorwaarde van *consistentie* in aanpak en beleid lijken de besturen hierdoor niet te hebben voldaan. Er is een gerede kans dat de initiatieven in de scholen voor de versterking van de professionaliteit van leraren geen vervolg hebben gekregen.

8.2 Reflectie op het onderzoek

Bij de start van het onderzoek was ervoor gekozen dat de onderzoeker alle aspecten van het proces zo open mogelijk in kaart zou brengen om een zo objectief en breed mogelijk beeld van het proces te kunnen ontwikkelen. Daarom is er op veel verschillende manieren data verzameld (participerende observatie, documentenanalyse, logboek, interviews) die later met behulp van modellen geanalyseerd zijn. Dit betekent dat er geen gerichte dataverzameling heeft plaatsgevonden met bijvoorbeeld vooraf opgestelde observatie-instrumenten of kijkkaders.

Het is belangrijk gebleken dat er verschillende bronnen gebruikt konden worden. De *participerende observatie* heeft ervoor gezorgd dat er zicht verkregen werd op de motieven en idealen van de betrokkenen. Doordat de onderzoeker aanwezig was bij alle stuurgroepbijeenkomsten was het goed mogelijk om het proces te volgen, om interventies te kunnen begrijpen en om de documenten goed te kunnen interpreteren. Tegelijkertijd bestaat het risico dat door de grote betrokkenheid van de onderzoeker de objectiviteit in het geding komt. De onderzoeker was zich hiervan zeer bewust en heeft getracht dit te voorkomen door zo letterlijk mogelijk aantekeningen te maken. Andere maatregelen die de onderzoeker heeft genomen zijn: terugkoppeling van de resultaten aan de respondenten, de analyse van de gegevens zijn voorgelegd aan andere onderzoekers en zijn door hen gecontroleerd aan de hand van bijvoorbeeld notulen en andere schriftelijke bronnen om mogelijke vooringenomenheid zoveel mogelijk uit te sluiten.

De *interviews* onder andere met de projectleider zijn belangrijk gebleken om bijvoorbeeld de documenten beter te kunnen begrijpen. Ook de interviews van de projectleider met verschillende stuurgroepleden bleken zeer waardevol om motieven en achterliggende gedachten te verhelderen. Zo konden verschillende dataverzamelingstechnieken en bronnen elkaar versterken. Hoewel

de data zeer rijk zijn aan informatie, moeten we in acht nemen dat veel informatie bestaat uit ervaringen en belevingen van de betrokkenen. Hoewel de onderzoeker het proces intensief gevolgd heeft, is het niet mogelijk om alles in kaart te brengen. Het kan zijn dat belangrijke interventies, die bijvoorbeeld een meer informeel karakter hadden, hierdoor gemist zijn (denk aan informele contacten tussen bestuur en (individuele) directeuren). Het onderzoek geeft daarmee dus geen volledig beeld van alle beïnvloedende factoren op het proces. Er is vooral gefocust op de rol en processen op bestuursniveau. Hierdoor is het proces dat zich in de scholen voltrok en deels buiten de invloedssfeer van besturen plaatsvond, onderbelicht gebleven.

Enige terughoudendheid is nodig als het gaat om uitspraken over het vervolg van het project en de borging van de resultaten. Het onderzoek heeft een behoorlijke tijd in beslag genomen. Er is reeds gestart in de aanloopfase (november 2005) en er zijn data verzameld tot en met het einde van de officiële projectperiode (september 2008). Dit betekent echter niet dat een beeld verkregen is over de impact van het innovatieproces op de wat langere termijn. Ook kunnen er geen harde uitspraken worden gedaan over de opbrengsten van het project. Er is niet gekozen voor een voor- en nameting van de beoogde effecten, omdat het bij de start nog niet duidelijk was welke richting het project op zou gaan. De besturen hadden geen norm bij de geformuleerde doelen gesteld, waardoor het niet mogelijk was te bepalen of de doelen in voldoende mate gerealiseerd zouden zijn. Een belangrijk doel van het project was 'de versterking van de professionaliteit van de leraar' maar deze doelstelling is door de besturen niet uitgewerkt in deelstappen of concrete meetbare resultaten die gerealiseerd zouden moeten worden. Ook zijn er geen standaarden geformuleerd waar deelprojecten tenminste aan zouden moeten voldoen. In het onderzoek is gebruik gemaakt van de in het kader van het project uitgevoerde evaluaties. Hiermee is slechts een indicatie verkregen van de door de deelprojectnemers beoogde en ervaren opbrengsten.

143

8.3 Versterking van de professionaliteit van de leraar door besturen

In deze paragraaf gaan we in op de inzichten die dit onderzoek heeft opgeleverd ten aanzien van de rol die besturen kunnen spelen bij de versterking van de professionaliteit van leraren, ondanks de in de vorige paragraaf besproken beperkingen. Vier opvallende punten willen we hier ter sprake brengen.

In deel 1 van dit proefschrift is geconstateerd dat de autonomie van besturen de laatste jaren enorm is toegenomen. De besturen krijgen steeds meer middelen en mogelijkheden om zelf beleid te ontwikkelen. Het feit dat twee besturen met een enthousiast idee gehoor krijgen bij het ministerie van OCW, wat uiteindelijk leidt tot een landelijke subsidieregeling is hier een mooie illustratie van. De besturen krijgen daardoor de mogelijkheid en de middelen om hun ideeën te realiseren. Wat opvalt is echter, dat tijdens de uitvoering van het project de subsidieverstrekker grote invloed op het project heeft uitgeoefend door middel van het format voor de projectaanvraag en de wijze waarop verantwoording moest worden afgelegd. Dit voorbeeld laat zien dat de autonomie van de besturen in werkelijkheid minder groot bleek, dan in eerste instantie verondersteld kon worden. De besturen bleken grote moeite te hebben met de vraag van de subsidieverstrekker met betrekking tot het meetbaar maken van de resultaten. Het is de vraag of de versterking van de professionaliteit, gezien de korte duur van het project, wel zichtbaar gemaakt kon worden.

Uit de beschrijving van de innovatie blijkt dat communicatie in het hele project een cruciale rol speelde. Miscommunicatie en tegengestelde opvattingen tussen de besturen en de subsidieverstrekker en tussen de twee besturen onderling hebben het project, gedurende de hele looptijd parten gespeeld. De grote gedrevenheid van de besturen en de slagvaardigheid van de stuurgroep heeft hier duidelijk onder geleden. De karakters van de twee besturen speelden daarbij ongetwijfeld een rol. Communicatie heeft ook in de relatie tussen de stuurgroep en de scholen een belangrijke rol gespeeld. Hoewel er veel aandacht was in de beginperiode voor het verstrekken van informatie, kan gesteld worden dat de bedoeling en het specifieke karakter van het project niet door alle scholen goed is begrepen. Wellicht had een betere communicatie ertoe kunnen leiden dat de focus van de deelprojecten sterker gericht was geweest op de versterking van de professionaliteit van de leraar.

Een vergelijking van dit project met andere projecten 'Academische Basisschool', laat zien dat de beide besturen voor een afwijkende aanpak hebben gekozen. In alle andere projecten heeft het project zich gericht op het uitvoeren van praktijkonderzoek op een klein aantal scholen. Tijdens de landelijke bijeenkomsten en op de druk bezochte website van het Ministerie werd steeds duidelijker dat het project in deze casus een uitzondering was. Door de aanpak en uitwerking in deelprojecten hebben relatief veel leraren en scholen in het onderhevige project ervan kunnen profiteren.

De bedoeling van de besturen met het project strookte ook met het overheidsbeleid (zie ook hoofdstuk 3). De definitie van academische school die de besturen in de onderhavige studie hebben gehanteerd luidt als volgt: *'Een academische (basis)school is een 'learning community' waarvan de kern gevormd wordt door de praktijk van het primair onderwijs. In dit praktijkproces ontmoeten leerkrachten, opleiders, ondersteuners en wetenschappers elkaar in een professionele dialoog over het primair proces. Deze (regionale) professionele dialoog leidt tot een blijvende krachtige leer- en ontwikkelomgeving voor alle betrokkenen waarbij kennisontwikkeling, kennisdeling en schoolontwikkeling voorop staat. In de learning community ontwikkelen alle betrokkenen een lerende, innovatieve en onderzoeksgerichte houding waardoor het leerproces van het kind geoptimaliseerd, en de beroepsontwikkeling blijvend gestimuleerd wordt'* (uit: verslag denktank, voorloper stuurgroep). Deze definitie vertoont grote overeenkomsten met de wijze waarop nu nog steeds invulling wordt gegeven aan de academische school (CFI, 2005; OCW, 2009, 2011b). In de definitie wordt tevens melding gemaakt van het belang van een onderzoekende houding van leraren, waarvoor momenteel in de pabo's veel aandacht is (Van der Linden et al., 2012). Ook al gingen de ambities van de besturen voorbij aan hun eigen invloedssfeer, in deze zin heeft het initiatief van de besturen wel degelijk invloed gehad op landelijk niveau.

De veranderingsstrategie van de besturen werd gekenmerkt door een grote mate van eigen initiatief en verantwoordelijkheid van leraren en directeuren door het bieden van tijd, ruimte, middelen en faciliteiten. Hierdoor konden scholen vooral aan die dingen die ze al deden, of wilden doen, een extra impuls geven.

Deze opvatting past bij een innovatiestrategie van onderop (Van der Bolt et al., 2006) en bij recente opvattingen over professionalisering van leraren (Van Veen et al., 2010) en de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Verbiest & Timmerman, 2008). Het is echter de vraag of de voorwaarden wat betreft onderzoekende houding, onderzoeksvaardigheden en een lerende cultuur in de scholen voldoende aanwezig waren. Uit de tussentijdse evaluatie bleek namelijk dat de scholen ondersteuning behoeften bij de uitvoering van onderzoek en andere projectactiviteiten. Deze ondersteuning is pas laat in het project gerealiseerd.

Het is daarom de vraag of de strategie van de besturen en de hierboven omschreven aanpak geleid hebben tot een daadwerkelijke versterking van de professionaliteit van leraren, gezien ook de korte doorlooptijd van het project.

De besturen hebben zowel een direct als een indirect effect gehad op de versterking van professionaliteit van de leraar. De directe invloed kwam voort uit het concreet geven van tijd, ruimte, middelen en faciliteiten aan de leraren om de deelprojecten vorm te geven. De indirecte invloed is in dit onderzoek minder duidelijk zichtbaar geworden, maar heeft te maken met beïnvloeding van het beleid op scholen via bijvoorbeeld gesprekken en afspraken met directeuren, en het gebruik van andere bestaande communicatiekanalen, zoals nieuwsbrieven en centrale bijeenkomsten. Door het gebruik van bestaande communicatiekanalen kunnen besturen hun innovatieve denken doorgegeven. Naast de invloed van besturen spelen daarbij schoolleiders ook een belangrijke rol als het gaat om het versterken van de professionaliteit van de leraar. Het betreft dan vooral een rol in de communicatie, als aanspreekpunt van de besturen en als doorgeefluik en filter naar de leraren. De besturen zijn daarbij afhankelijk van de interpretaties van schoolleiders. Schoolleiders vormen een verbindende schakel tussen de besturen en de leraren, het zogenoemde middenmanagement. Zij hebben zicht op de dagelijkse praktijk van de leraar en kunnen het bestuur adviseren over de koers van de organisatie op basis van ervaringen uit de praktijk (Kallenberg, 2007).

Uiteraard zijn ook de individuele kwaliteiten van de leraren (kennis, vaardigheden en houding) en de kwaliteit van het team van belang voor het succes van het versterken van de professionaliteit. Hier wordt nog verder op ingegaan in deel 3 van het proefschrift.

145

8.4 Gebruik van de beschrijvingsmodellen

Om de verkregen data te kunnen analyseren en om het innovatieproces te beschrijven is gekozen voor het model van De Caluwé en Vermaak (2006). Het model met de 7 c's van Waslander (2007) is gebruikt om aandachtspunten voor een succesvolle innovatie te kunnen duiden (zie ook hoofdstuk 5.5). Het voordeel van het model van De Caluwé en Vermaak (2006) is dat het zeer uitgebreid is en het innovatieproces er van het begin tot het einde mee beschreven kan worden. Daarbij was het goed mogelijk om alle data in het model onder te brengen. Wel bleek het selecteren en bepalen tot welke fase bepaalde gebeurtenissen behoorden soms lastig. Zo was het bijvoorbeeld moeilijk om de veranderstrategie en het interventieplan te onderscheiden, zeker omdat het proces niet altijd lineair verliep. Hoewel het model een sterke volgordelijkheid veronderstelt, is het proces in de praktijk chaotischer gebleken. Ook het verschil tussen het veranderidee en de bestemming was in dit proces lastig te definiëren. Het model gaf daarnaast de mogelijkheid om het perspectief op innoveren mee te nemen in de betekenisgeving. Het 'kleuren denken' gaf houvast om het geheel te kunnen beschouwen en verklaringen te kunnen geven.

De 7 c's van Waslander (2007) bleken ook voor de context van een innovatie op het niveau van de schoolbesturen geschikt te zijn. Het was niet eenvoudig om ze voldoende te operationaliseren om tot codes voor de analyse te komen. Dit had onder andere te maken met het feit dat er in de praktijk nogal veel overlap bleek tussen bijvoorbeeld consistentie en context-management. Bepaalde fragmenten behoren dan tot twee c's. Het is dan de vraag of ze wel voldoende onderscheidend zijn. Daarnaast is het de vraag of de c's van gelijke orde zijn. Sommige c's hebben betrekking op planmatige aspecten van een innovatie, terwijl andere c's juist betrekking hebben

op relaties en procesmatige aspecten. Wel waren alle opmerkingen over condities te plaatsen onder één van de c's.

Als we de twee theoretische invalshoeken (het model van De Caluwé en Vermaak en de 7 c's van Waslander) op elkaar proberen te leggen, dan kunnen essentiële accenten voor dit innovatieproces in kaart gebracht worden. De benaderingen hebben alle twee betrekking op innovatieprocessen. Het onderscheid is vooral dat het ene kader (De Caluwé en Vermaak) een meer beschrijvend karakter heeft en het andere (7 c's Waslander) meer analytisch van aard is.

Alle cellen van het onderstaande model zouden wellicht inhoudelijk gevuld kunnen worden met factoren die van belang zijn tijdens een innovatieproces. In feite zou dit leiden tot een gedetailleerde operationalisatie van de 7 c's van Waslander. De vraag is of dat zinvol is, omdat het juist van belang is de kritische factoren te onderscheiden in het proces. Vandaar dat we alleen de belangrijkste kritische gebeurtenissen uit de conclusies gedestilleerd hebben en in het model hebben geplaatst. De belangrijkste bevindingen van de condities zijn geplaatst bij de modelonderdelen van De Caluwé en Vermaak.

Daarnaast is ook getracht een inkleuring aan te geven door de gebeurtenissen met een plus of een min te waarderen. Hiermee wilden we aangeven of de betreffende conditie wel of niet is vervuld. Uit het overzicht blijkt in welke fase van het proces bepaalde c's met name van belang zijn gebleken. Door op deze wijze de resultaten in kaart te brengen worden ook afbreukrisico's zichtbaar. Uit de tabel zijn de volgende opvallende zaken te melden:

146

- Bij aanvang van het project zijn commitment, coherentie, continuïteit en consistentie van belang gebleken.
- Bij de interventies spelen voornamelijk de condities concentratie, coherentie en commitment.
- Commitment was aanvankelijk (in de beginfase) heel hoog, maar is later een minder sterk punt gebleken. Commitment heeft in iedere fase een rol gespeeld. In het begin heel positief, naderhand meer negatief. Deze conditie is dus heel belangrijk gebleken in het project, want de cellen van deze conditie zijn veelal 'gevuld'.
- Ook kan uit de tabel worden afgeleid dat de wijze van sturing niet positief heeft uitgepakt voor de concentratie, de continuïteit en het context-management.

Tabel 8.1 Accenten van het innovatieproces met behulp van twee modellen

Concentratie	Coherentie	Commitment	Community	Continuïteit	Consistentie	Contextmanagement
Context	(+) Het project is een doorontwikkeling van wat al in gang is gezet.			(+) Aansluiten bij ontwikkelingen die al in gang gezet zijn. De besturen A en B hadden al vóór aanvang van het project een koers van versterking van de professionaliteit ingezet.	(+) Aansluiten bij partners waar al mee samengewerkt werd.	(+) Eigen uitgangspunten overeind houden.
Veranderidee		(+) Er is grote betrokkenheid en gevoel van eigenaarschap.		(+) Men denkt aan een doorontwikkeling van wat al is.	(+) Aansluiten bij partners waar al mee samengewerkt werd.	
Rollen/ actoren		(-) De betrokkenheid van 'de wetenschap' en de Pabo namen af naarmate de uitvoering van het project vorderde. De verantwoordelijkheid van het innovatieproject hierdoor vooral bij de initiatiefnemers (de besturen A en B) en de regisseur te liggen.	(+) Stuurgroep als community, veel inhoudelijke discussie. (-) Later in het proces was er geen sprake meer van een community.	(+/-) Er zijn wisselingen in de stuurgroep, de 2 besturen blijven stevig vertegenwoordigd (harde kern).		(-) De druk van buiten door de subsidieverstrekker werd groter en dat ging ten koste van het enthousiasme en de motivatie.
Fasen/processen	(+/-) Er was veel tijd nodig om te komen tot consensus over					
Diagnose						

Concentratie	Coherentie	Commitment	Community	Continuïteit	Consistentie	Contextmanagement
wat de ontwikkeling naar een 'Academische School' zou moeten impliceren.		met alle partners in de stuurgroep tot overeenstemming te komen over het uiteindelijke innovatiedoel.				
Fasen/processen Kern van het vraagstuk	(-) De brede, algemene doelen van het project zijn niet uitgewerkt in concrete, meetbare doelen.					(-) De doelen die vanuit het ministerie op het project 'Academische Basisschool' opgelegd werden, strookten niet meer met de oorspronkelijke doelen vanuit de besturen.
Fasen/processen Strategie	(+) Vasthouden aan eigen strategie, facilitering 2b. Deelprojecten sluiten aan bij waar men al mee bezig was. De strategie is gericht op het initiatief vanuit de leraren en directeuren zelf. Inzet van 2b-ers heeft een sterke impuls gegeven aan de professionalisering van leraren. (-) Groot aantal kortlopende deelprojecten had vaak betrekking op	(+) Keuze voor deelprojecten zorgt voor doelen dichtbij de projectleden.				(+) Vasthouden aan eigen koers (+/-) Verschillen tussen besturen in strategie-bepaling, verschillende opvattingen over de wijze waarop de versterking van de professionaliteit van leraren aangepakt en in beleid vertaald kon worden.

Concentratie	Coherentie	Commitment	Community	Continuïteit	Consistentie	Contextmanagement
	een probleem op de werkvloer en niet met de algemene doelen van het project.					
Fasen/processen Interventieplan	(-) Het 'hoe' van de innovatie was te vaag en bleef onderbelicht. Het betrof met name concretiseren met betrekking tot interventiedoelen, de mate van sturing en monitoring en de communicatie met de scholen.	(-) Er werd regelmatig teruggekomen op eerder genomen besluiten en zienswijzen.				
Fasen/processen Interventies	(+) De procesbegeleiders hadden onder andere als taak om bij de begeleiding van de projecten de algemene doelen van het project steeds voor ogen te houden.	(-) Weinig vastgesteld interventies, is dus mar de vraag of scholen dit in 'lijn' doen. (+) Inzet van procesbegeleiders om de focus van de deelprojecten meer in overeenstemming te brengen met de algemene projectdoelen.				

Concentratie	Coherentie	Commitment	Community	Continuïteit	Consistentie	Contextmanagement
Communicatie/ betekenisgeving	(+/-) De subsidiever- strekker dwong het project halverwege het project tot een verdere operationali- satie van de doelen.	(-) Gevoel van autonomie en betrokkenheid neemt af door verantwoordings- plicht naar subsidiever- strekker.	(-) Meningsverschillen tussen bestuur A en B. Gescheiden stuurgroepbij- eenkomsten en verschil- lende ideeën tussen de besturen. De communicatie tussen de bestuurders in de stuurgroep werd steeds stroever waardoor het innovatieproces onbedoeld stagneerde.		(-) Richten op eigen beleid, niet op gezaamenlijk beleid.	(-) Verwachtingen managen
Sturing/ reflectie	(-) Aanvankelijk weinig sturing op de doelen. (+) Door tussentijdse evaluatie wel bijsturing op doelen. Focus aanbrengen in de doelen. Focus op de eerste twee niveaus (leraar en school).	(-) Aan de monitoring van het project als geheel werd pas laat in het traject invulling gegeven. (+) Een tussentijdse evaluatie om zicht te krijgen op de stand van zaken. Bijsturing was nodig om in aanmerking te blijven komen voor subsidie.	(+) Veel commitment in de deelprojecten door de ruimte die besturen gaven.	(-) Weinig aandacht voor borging.		(-) Halverwege de projectperiode kwam er steeds meer controle en inhoudelijke bemoenien vanuit het ministerie. De subsidie- verstrekker wilde inzicht in de behaalde resultaten tot dan toe.
Opbrengsten			(+) Scholen werken enigszins in leergemeen- schappen/ leergroepen. (-) Er is geen samenwer- king tussen de 4 O's (onderwijs, opleiding, onderzoek, ondersteu- ning).	(-) Geen effect op de lange termijn.	(-) Beleid is niet afgestemd (niet duurzaam vernieuwen).	

Concentratie	Coherentie	Commitment	Community	Continuïteit	Consistentie	Contextmanagement
Bestemming						
(-) Weinig aandacht voor borging van het project. (-) Er wordt geen vervolg van het project uitgestippeld. Geen gezamenlijke, hernieuwde projectaanvraag in te dienen.						

Uit tabel 8.1 kan worden opgemaakt dat de 7 c's van Waslander over vrijwel de gehele tijdspanne van een innovatieproces toepasbaar zijn, maar dat ze in een bepaalde fase van het innovatieproces extra van belang kunnen zijn. In dat opzicht versterken de twee modellen elkaar. Op basis van de combinatie van het model van de Caluwé en Vermaak en de c's van Waslander, kunnen de volgende conclusies worden getrokken over het gebruik van deze modellen:

- Conclusies ten aanzien van het voldoen aan de condities kunnen niet getrokken worden voor het hele innovatieproces. Per fase kan een conditie wel of niet vervuld zijn. Het is daarom van belang per fase opnieuw te bekijken welke invulling elke conditie heeft;
- Alle kritische gebeurtenissen op basis van de 7 c's zijn onder te brengen in het model van De Caluwé en Vermaak; in alle fasen van het model is ten minste één kritische gebeurtenis geplaatst;
- De combinatie van beide modellen geeft meer inzicht in kritische gebeurtenissen en de fase waarin deze hebben plaatsgevonden en leidt tot een beter inzicht in de innovatie.

8.5 Tot slot

In het eerste deel van dit proefschrift zijn de landelijke ontwikkelingen beschreven ten aanzien van de versterking van de professionaliteit van de leraar. In dit tweede deel stond de rol van de besturen bij de versterking van de professionaliteit van de leraar centraal. Nog onderbelicht is gebleven op welke wijze het proces van de versterking van de professionaliteit binnen de scholen heeft plaatsgevonden. Wat naar aanleiding van de interventies daadwerkelijk op de werkvloer is gebeurd, wordt in deel 3 van dit proefschrift nader onderzocht en beschreven. Hiertoe is in vier casusscholen nader onderzocht hoe de leraren in deze scholen in deze periode gewerkt hebben aan de versterking van hun professionaliteit en de factoren binnen de school die hierop van invloed zijn geweest.

3

end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
erzoekend nieuwsgierig kn
vend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend r lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
nova erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend lgeric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgerig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
end ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou loelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
nd ericht
com

end plan
 el deskund
 end samen
 end nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 erzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

9 Inleiding op deel 3

Versterking van de professionaliteit op het niveau van de school en de leraar

De kwaliteit van het onderwijs en het succes van onderwijsinnovaties hangt in sterke mate af van de kwaliteit van de leraar, van de professional in de klas (Hattie, 2009; Van Veen et al., 2010). Het begrip 'professionaliteit' is daar nauw mee verweven en heeft zowel betrekking op het gedrag van de leraar, als op de houding van de leraar (zie hoofdstuk 2). Houding en gedrag beïnvloeden elkaar wederzijds waarbij 'gedrag' meer zichtbaar en expliciet is.

In dit deel staat de derde hoofdvraag van dit proefschrift centraal: *'Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?'*. We besteden in dit deel aandacht aan de professionele houding en het professionele gedrag van de leraar. Met een professionele houding van de leraar bedoelen we een houding waarbij leraren zelf gelegenheden aangrijpen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en zichzelf daarmee te ontwikkelen als (extended) professional (in navolging van Hoyle (1975)). Wat professioneel gedrag betreft zijn we gericht op de leeractiviteiten die leraren ondernemen. Naast de houding en het gedrag van leraren zelf, heeft ook de schoolcontext invloed op de professionaliteit van de leraar en op de mogelijkheid om deze te versterken (Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Geijssel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009; Imants & Van Veen, 2010). Het gaat er dan om of de school aan de professional de gelegenheid en faciliteiten biedt om tot leren te komen en een cultuur heeft die dit leren stimuleert.

155

In deel 1 schetsten we landelijke ontwikkelingen waarbij de aandacht vooral uitging naar de versterking van de professionaliteit vanuit overheidsbeleid. We mogen daaruit concluderen dat het huidige beleid sterk gericht is op de versterking van de professionaliteit van leraren, vanuit twee lijnen: a) versterking van het beroep als geheel door onder andere de formulering van bekwaamheidseisen, verhoging van salaris, mogelijkheden voor functiedifferentiatie en toename van de autonomie van scholen en b) versterking door het stimuleren van een leven lang leren en professionaliseren, zoals de mogelijkheid voor een Lerarenbeurs, en het stimuleren van het doen van onderzoek door leraren door het subsidiëren van projecten zoals de 'Academische School'. Voor het niveau van de school betekent dit dat er meer mogelijkheden gecreëerd (kunnen) worden om leraren, ook na het behalen van hun diploma, verder te professionaliseren.

In deel 2 gingen we uitgebreid in op de wijze waarop besturen een bijdrage kunnen leveren aan de versterking van de professionaliteit van leraren. Doordat de autonomie van besturen is toegenomen en zij steeds meer middelen en mogelijkheden krijgen om zelf beleid te ontwikkelen, hebben zij een grote invloed op de schoolcontext. We bestudeerden het initiatief en de

uitvoering van het project 'Academische Basisschool' door twee besturen. Zij richtten zich in dit project op doelen zoals 'het ontwikkelen van een onderzoekende, reflectieve houding van leraren'. De besturen konden invloed uitoefenen door het concreet geven van tijd, ruimte, middelen en faciliteiten aan de leraren om de deelprojecten vorm te geven.

Uit dit tweede deel bleek ook dat informatieverstrekking en communicatie tussen besturen en scholen van groot belang is. De schoolleiders, als eerste contactpersonen met het bestuur, spelen in deze communicatielijnen een belangrijke rol. Schoolleiders hebben namelijk zicht op de dagelijkse praktijk van de leraar en kunnen het beleid van het bestuur aanpassen op basis van ervaringen uit de praktijk (Kallenberg, 2007). Daarnaast hebben directeuren in deze casus een grote rol, omdat zij een grote mate van eigen initiatief en verantwoordelijkheid van de besturen kregen. Het is de vraag of de voorwaarden voor wat betreft de versterking van de professionaliteit van de leraar binnen de scholen voldoende aanwezig waren, denk daarbij aan een professionele cultuur. Uiteraard zijn ook de individuele kwaliteiten van de leraren (kennis, vaardigheden en houding) en de kwaliteit van het team van belang voor het succes van het versterken van de professionaliteit. De onderzoeksresultaten van het tweede deel gaven echter nog te weinig zicht op de processen die zich in de scholen afspeelden en op de vraag of ze daadwerkelijk hebben geleid tot versterking van de professionaliteit van leraren.

In dit derde deel besteden we aandacht aan de wijze waarop binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd wordt. In de context van het beschreven project 'Academische Basisschool' zijn we vooral geïnteresseerd in de wijze waarop leraren werken aan de versterking van hun professionaliteit. We zijn geïnteresseerd in hun opvattingen over professionalisering en hoe leraren hun werkomgeving, de school, daarin als ondersteunend of belemmerend hebben ervaren. We bestuderen niet alleen feitelijk gedrag en condities, maar ook de houding van leraren en de cultuur op school.

Aangezien de schoolcondities voor de ontwikkeling van professionaliteit en de rol die leraren daarbij zelf spelen van belang is en tot nu toe onderbelicht bleven, gaan we hier nader op in. Hierdoor denken we meer inzicht te krijgen in de wijze waarop leraren binnen een school aan de versterking van de professionaliteit werken en welke factoren daarop van invloed kunnen zijn.

Voor dit onderzoek zijn vier scholen geselecteerd die deelnamen aan het project 'Academische Basisschool' en die behoren tot de in deel 2 beschreven besturen. Het meer specifiek bestuderen van deze scholen geeft de mogelijkheid om de context en interventies van de scholen beter te begrijpen.

Ter beantwoording van de hoofdvraag wordt eerst een theoretisch kader gegeven (hoofdstuk 10) waarbij wordt ingegaan op de veranderbaarheid van houding en gedrag, de leerprocessen die daarvoor nodig zijn en de invloed van condities op schoolniveau die daar een bijdrage aan kunnen leveren. Dit resulteert in specifiekere geformuleerde onderzoeksvragen. In hoofdstuk 11 wordt beschreven hoe de dataverzameling is opgezet en hoe de scholen als casussen in de diepte bestudeerd zijn. De resultaten hiervan zijn weergegeven in hoofdstuk 12. Tot slot worden er conclusies gepresenteerd in hoofdstuk 13.

10 Professionele houding, professioneel gedrag en condities voor het versterken daarvan

Inleiding

De geschetste ontwikkelingen in deel 1, zoals het toenemende belang van een leven lang leren en het leren van en door onderzoek, laten zien dat er belang gehecht wordt aan het versterken van het professionele handelen van leraren. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het innovatieve project 'Academische Basisschool' waarin de professionele ontwikkeling van leraren centraal stond door een structurele verandering in de houding van leraren te stimuleren ten aanzien van het ontwikkelen en gebruiken van kennis. In deel 2 is onderzocht welke initiatieven besturen nemen om dit te realiseren. Daaruit is nog niet duidelijk geworden op welke wijze leraren deze professionele houding verwerven in de scholen. Een veronderstelling is dat door deelname aan het project 'Academische Basisschool' professionele ontwikkelingsactiviteiten worden uitgevoerd die daar mogelijk een bijdrage aan kunnen leveren. De centrale vraagstelling voor dit deel is *'Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?'*.

157

Passend bij de opvatting over professionaliteit (zie hoofdstuk 2), gaan we in op zowel houdings- als gedragsaspecten. Er zal eerst worden ingegaan op houding, de veranderbaarheid daarvan en de samenhang met gedrag (10.1) en vervolgens op manieren om professionaliteit te versterken (10.2) door middel van leeractiviteiten (gedrag) en het versterken van een reflectieve en onderzoekende houding. In de laatste paragraaf (10.3) ligt de nadruk op de condities op schoolniveau die bevorderend, dan wel belemmerend kunnen zijn voor het versterken van de professionaliteit. We gaan daarbij ook expliciet in op de rol van de schoolleider.

10.1 Relatie tussen houding en gedrag

Zoals we in hoofdstuk 2 bespraken wordt door Hoyle het onderscheid gemaakt tussen 'restricted' en 'extended professionalism'. Daaruit bleek dat het wenselijk is voor leraren te streven naar 'extended professionalism'. De 'extended' professional heeft alle kenmerken van een 'restricted' professional (autonoom, betrokken bij en gericht op eigen klas, vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd, gericht op de alledaagse beroepsuitoefening in de klas) en is daarnaast ook vakoverstijgend georiënteerd, gericht op de schoolorganisatie, betrokken bij niet-onderwijzende taken, sterk gericht op theorie en voortdurend bezig met zichzelf te verbeteren.

Onder professionaliteit verstaan we in dit proefschrift zowel houdingsaspecten als gedragsaspecten die van belang zijn voor een professionele leraar. We gaan eerst in deze paragraaf in op hoe houding gedefinieerd kan worden en vervolgens op hoe houding en gedrag zich tot elkaar verhouden.

Houdingen ofwel attitudes worden in de literatuur verschillend gedefinieerd. Houdingen worden vaak gezien als een simpele associatie tussen een object en een positieve of negatieve evaluatie (Fazio, 2007). Houdingen zijn volgens Conrey en Smith (2007) niets meer dan *'likes and dislikes'*, een voorkeur of afkeur van iets. Een houding betreft dus hoe iemand tegen dingen aankijkt en welke opvattingen iemand heeft. Petty, Briñol en DeMarree, (2007, p.661) geven aan dat *'attitudes are formed, as needed, based on currently salient beliefs, feelings, and behaviors'*. Volgens deze benadering zullen verschillende contexten andere kennis toegankelijk maken waardoor een verandering in de eerdere evaluaties optreedt. Hiermee wordt aangegeven dat er veranderbaarheid van houding mogelijk is.

Ook De Groot geeft aan dat houding gezien kan worden als aangeleerd en veranderbaar gedrag (De Groot, 1993). Hoewel houding veranderbaar is, laten Bergenhenegouwen en Mooijman (2010) in 'het ijsbergmodel' zien dat houding minder zichtbaar is en de leerbaarheid ervan laag is (zie ook Spencer & Spencer, 1993). Houding bestaande uit de onderste twee lagen (waarden, normen, beroepsethiek, morele maatstaven, zelfconcept, motieven, inzet, gedrevenheid en overtuigingskracht), is sterk bepalend voor wat er geleerd wordt (kennis en vaardigheden) en het gedrag dat vertoond wordt (zie figuur 10.1).



Figuur 10.1 Ijsbergstructuur Bergenhenegouwen en Mooijman (2010, p. 111)

Het model toont aan dat men bij verandering en ontwikkeling niet alleen gericht moet zijn op kennis en vaardigheden, maar juist ook op houding en dieperliggende, moeilijker waarneembare elementen in het gedrag. Als verandering namelijk alleen optreedt in de bovenste lagen (kennis en vaardigheden), dan vervalt men vaak in oude gewoontes en patronen, die afgeleid worden van de onderliggende houdingsaspecten (Bergenhenegouwen, Mooijman, & Tillema, 1998; 2000). Houding is weliswaar minder zichtbaar en moeilijker veranderbaar, maar is leidend voor de bovenliggende lagen. De mate van belangrijkheid is daarmee relatief hoog (Bergenhenegouwen & Mooijman, 2010). Uit het model blijkt dat houding in sterke mate samenhangt met het gedrag dat getoond wordt. In dit onderzoek gaan we dan ook niet zozeer uit van een scheiding tussen houding en gedrag, maar meer van een wederzijds beïnvloedend samenspel. Als men een verandering teweeg wil brengen, dan is gerichtheid op houdingsaspecten ook van belang. Het gaat hierbij om dieperliggende overtuigingen, waarden en motivatie, die het gedrag sturen. Een focus alleen op gedrag brengt het risico van 'aangeleerde kunstjes' vertonen met zich

mee. Daarom wordt houding als belangrijk uitgangspunt gezien om versterking van de professionaliteit te realiseren. Schön (1983; 1991) legt voor het professioneel handelen sterk de nadruk op de reflectieve houding.

In paragraaf 10.2 gaan we na welke vormen van leren en welke aspecten van houding de professionaliteit van leraren zouden kunnen versterken.

10.2 Manieren om professionaliteit te versterken

In deze paragraaf wordt ingegaan op hoe leraren hun professionaliteit kunnen versterken. In hoofdstuk 2 hebben we besproken dat het bij de versterking van de professionaliteit van de leraar gaat om de ontwikkeling van leraren naar een 'extended' professional. Daarbij staat het voortdurend het zichzelf, en daarmee het onderwijs, willen verbeteren centraal. Een reflectieve en onderzoekende houding speelt daarbij een centrale rol. Vanuit deze reflectieve en onderzoekende houding ondernemen leraren allerlei typen leeractiviteiten. In deze paragraaf gaan we eerst in op deze leeractiviteiten (ook wel professionaliseringsactiviteiten genoemd) en de wijze waarop deze activiteiten door onderzoekers worden ingedeeld (10.2.1). Daarna gaan we in op (het versterken van) de houding door in te gaan op de reflectieve houding en op de onderzoekende houding (10.2.2).

159

10.2.1 Leeractiviteiten

In de literatuur is nagegaan op welke wijze de professionalisering van leraren kan worden vormgegeven. Het gaat hier om inzichten over ontwikkeling, zowel via bij- en nascholing, als door in school georganiseerde professionaliseringsactiviteiten. Van Veen et al. (2010) geven aan dat professionaliseringsactiviteiten nog voornamelijk traditioneel van aard te noemen zijn. Hiermee doelen zij op scholing die veelal extern georganiseerd is en niet direct gericht is op de eigen handelingspraktijk.

Naast formele vormen van leren is er steeds meer aandacht voor informele vormen van leren (Hoekstra, 2007; Kwakman, 1999). Deze worden vaak gerelateerd aan de nieuwe rollen die van leraren worden gevraagd, zoals bijvoorbeeld de leraar als onderzoeker, als ontwerper en als coach (Beishuizen, 2004; Coonen, 2005a). Enerzijds is er dus professionele ontwikkeling om het primaire proces van lesgeven en leren te bevorderen en anderzijds is er professionele ontwikkeling in termen van nieuwe secundaire rollen in school (Scheerens, 2009). Denk hierbij ook aan onderzoeksprojecten in het kader van de 'Academische School'.

In toenemende mate wordt er belang gehecht aan de werkplek als leeromgeving (zie ook hoofdstuk 3). Het wordt steeds duidelijker dat leren zich niet alleen tijdens opleidingen of trainingen afspeelt. Er wordt erkend dat leren op de werkplek een steeds belangrijkere rol vervult in professionele groei gedurende de beroepsloopbaan (Kwakman, 1999; Lohman, 2000; Onstenk, 2001; Tikkanen, 2005). Leren op de werkplek levert een essentiële bijdrage aan het verwerven van vakbekwaamheid en aan de innovatie en kennisontwikkeling van organisaties (Onstenk, 1997). Leraren benutten mogelijkheden om te leren op hun werkplek heel verschillend (Hoekstra, 2007).

Het leren op de werkplek kan getypeerd worden in verschillende soorten activiteiten. Hoekstra maakte gebruik van de typologie van Eraut (2004) van informeel leren om activiteiten onder te brengen. Het eerste type is 'weloverwogen leren'. Hiertoe behoren de activiteiten oriënteren,

uitvoeren en feedback vragen. Het uitvoeren is daarbij onderverdeeld in drie activiteiten: experimenteren met nieuw gedrag en nieuwe manieren van lesgeven, gedrag inzetten dat werkt en nieuw gedrag oefenen. Het tweede type is ‘reactief leren’ waaronder de volgende activiteiten vallen: bewustworden als zodanig, bewustworden en het aanpassen van gedrag en bewustworden en herinterpreteren (Hoekstra, 2007).

Het informeel leren maakt evenals het formeel leren deel uit van de leeractiviteiten die leraren ondernemen om zich te professionaliseren (Bolhuis & Simons, 1999). Scheerens (2009) maakt een onderscheid gebaseerd op het doel dat de professionaliseringsactiviteiten hebben. Enerzijds zijn er professionaliseringsactiviteiten gericht op het verbeteren van het primaire proces, het lesgeven aan leerlingen. Anderzijds zijn er professionaliseringsactiviteiten die gericht zijn op andere taken die tot het werk van de leraar behoren, zoals het onderzoekende en innoverende aspect (Scheerens, 2009). Professionaliseren is in dit onderzoek gedefinieerd als ‘het ondernemen van activiteiten die leiden tot een verandering in cognities en/of gedrag’. Een lerende leraar wordt opgevat als een leraar die zijn werk steeds beter doet, zelfregulerend is en voortdurend het verbeteren van de eigen werkpraktijk centraal stelt (Tjepkema, 2003). Het leren van professionals kan volgens Korthagen (2004) ook gezien worden als het versterken van persoonlijke kwaliteiten. Daarmee doelt Korthagen op het feit dat bekwaamheid en gedrag een onderdeel zijn van het totaal aan kwaliteit. In het ui-model geeft hij weer dat er andere, dieperliggende lagen, ofwel niveaus zijn, die sterk gerelateerd zijn aan elkaar. De schillen van de ui zijn: betrokkenheid/spiritualiteit, identiteit, overtuigingen, bekwaamheden, gedrag en omgeving. Bij het leren van professionals moet rekening gehouden worden met alle lagen van de ui.

De leeractiviteiten die leraren kunnen ondernemen om zich te professionaliseren kunnen in categorieën worden onderverdeeld. Verschillende onderzoekers hebben categorieën geformuleerd die onderling veel overlap vertonen (Bolhuis & Simons, 2001; De Jong & Glaudé, 2001; Kwakman, 1999; Meirink, 2007). In tabel 10.1 staat weergegeven welke leeractiviteiten onderscheiden worden.

Tabel 10.1 Overzicht van indelingen van leeractiviteiten van verschillende auteurs

Meirink (2007)	Leren door doen	Leren door experimenteren	Leren van anderen zonder interactie	Leren van anderen met interactie	Leren door reflectie
De Jong en Glaudé (2001)		leren door te exploreren	leren door nabootsing	leren op basis van instructie	leren op basis van voortdurende zelfreflectie
Bolhuis en Simons (2001)	leren door directe ervaring		leren door theorie	leren door sociale interactie	Leren door reflectie
Kwakman (1999)	Nieuwe inzichten toepassen in dagelijkse praktijk		Geïnformeerd zijn over nieuwe inzichten en ontwikkelingen	Leren door samenwerken aan praktijk en beleid	Leren door reflectie op eigen handelen

Opvallend is dat geen van deze de auteurs specifieke aandacht besteden aan het leren door onderzoek. In dit onderzoek sluiten we aan bij de terminologie die Bolhuis en Simons hanteren,

omdat zij de begrippen hebben uitgewerkt in concrete gedragscomponenten. We voegen daarnaast het leren door onderzoek als categorie toe, omdat deze activiteit sterk gericht is op een professionele houding en in het kader van de context 'Academische Basisschool' veel nadruk krijgt. We onderscheiden daarmee: leren door directe ervaring, leren door theorie, leren door sociale interactie, leren door reflectie en leren door onderzoek. Hieronder lichten we eerst de activiteiten kort toe, de reflectieve en onderzoekende houding komen uitgebreider aan bod in de volgende paragraaf.

Leren door directe ervaring

Directe ervaring kan op twee manieren worden opgevat volgens Bolhuis en Simons (2001). Zij onderscheiden een actieve manier, waarbij leren door ervaring betekent: zelf dingen doen en daarbij leren van wat er goed en fout gaat ('trial and error', 'hands-on learning'). Dit sluit aan bij wat Meirink verstaat onder experimenteren; gericht iets nieuws inzetten. Deze categorie is ook te vergelijken met het leren door exploreren van De Jong en Glaudé (2001).

Daarnaast onderscheiden Bolhuis en Simons een meer passieve manier, waarbij het vooral erom gaat dat de leraar deel uitmaakt van de omgeving en deze ondergaat en waarneemt. De indrukken die worden opgedaan kunnen een leerresultaat vormen. Dit past meer bij de categorie leren door doen, waarbij er geen duidelijke intentie tot leren is volgens Meirink (2007). Ook zijn er combinaties mogelijk, zoals sociaal ervaringsleren. Een voorbeeld hiervan is het leren door het observeren van andere mensen.

Vooraf bij het leren van een beroep wordt ervaringsleren als een belangrijke variant genoemd. We verstaan hieronder ook het meer informeel leren door bijvoorbeeld lesgeven ('trial and error'). Volgens Kwakman (1999) gaat het er om nieuwe inzichten en ontwikkelingen toe te passen in de dagelijkse praktijk. Nonaka en Takeuchi (1997) stellen dat het sterkste leren plaatsvindt door ervaring. Het betreft een actief, constructief en grotendeels zelfgestuurd proces. De mate waarin professioneel leren van ervaring door leraren plaatsvindt wordt mede bepaald door de betekenis die de leraar construeert op basis van de ervaring en de betrokkenheid bij de vormgeving en inrichting van de leersituatie. Het herinrichten van werksituaties vanuit een ervaringsleerperspectief kan gestimuleerd worden door en vanuit het management wanneer het bewust het leerpotentieel van werksituaties gaat vergroten (Onstenk, 1997). Te denken valt aan het opzoeken van uitdagingen en variatie, opzoeken van feedbackmogelijkheden, bezig gaan met vernieuwing.

161

Leren door sociale interactie

Leren door sociale interactie is leren waarin de actieve interactie tussen mensen een centrale rol speelt: het is leren van en met elkaar (Bolhuis & Simons, 2001). Leren door interactie is bijvoorbeeld het leren dat plaatsvindt door met anderen in gesprek te gaan over onderwijsinhouden (professionele dialoog). Ook het samenwerken met anderen gebeurt op basis van interactie. Leraren beschouwen interactie met collega's als waardevol voor hun ontwikkeling als professional (Johnson, 2003; Kwakman, 1999; Lohman, 2005). Interactie kan verschillende activiteiten omvatten zoals: brainstormen, discussiëren, uitwisselen van ervaringen, vragen naar ervaringen van andere leraren, feedback ontvangen van collega's op eigen ervaringen, samenwerken (Bolhuis & Simons, 2001; De Jong & Glaudé, 2001; Kwakman, 1999; Meirink, 2007). Maar ook alledaagse conversatie, waarin allerlei ideeën en opvattingen op een terloopse wijze worden uitgewisseld, valt onder het leren door sociale interactie.

Uit de voorbeelden is af te leiden dat leren door sociale interactie zich in veel situaties voordoet, zonder dat er vooraf een leerdoel hoeft te zijn geformuleerd. De kennis die door sociale

interactie kan worden opgedaan, is net zo waardevol als de kennis die voortkomt uit het leren door theorie (Bolhuis & Simons, 2001). Het samen blijven leren in een organisatie, het serieus luisteren naar feedback en het samen zoeken naar oplossingen, zijn belangrijke voorwaarden voor het leren door sociale interactie. Het gericht organiseren van communities of practice (Wenger, 1999) of professionele leergemeenschappen (Stoll et al., 2006), kan bijdragen aan het leren door sociale interactie.

Leren door theorie

Bolhuis en Simons noemen expliciet het leren door theorie. Hieronder verstaan zij abstracte, gegeneraliseerde en gesystematiseerde informatie. Bij het leren door theorie moet als het ware een vertaling worden gemaakt van de theorie terug naar de werkelijkheid, waarop deze betrekking heeft. Transfer is daarbij een belangrijk begrip.

Meirink (2007) verwijst naar het leren zonder interactie. Zij verstaat hier bijvoorbeeld leesactiviteiten (boeken of artikelen) en het luisteren (naar presentaties) onder. Kwakman (1999) gaat meer in op het informerende karakter. Zij noemt dit 'geïnformeerd zijn over nieuwe inzichten en ontwikkelingen'. Het volgen van formele scholingsactiviteiten past ook bij de categorie leren door theorie.

Leren door kritische reflectie

Kritische reflectie wordt gezien als een bewust proces waarbij teruggeblikt wordt op het (eigen) handelen (evalueren) met de intentie om hiervan te leren (Bolhuis & Simons, 2001). Kritische reflectie kan een individuele activiteit zijn, maar wordt ook gestimuleerd door elkaar te bevragen, dus door de combinatie met sociale interactie. Het betreft leren door individuele én sociale reflectie. Kritische sociale reflectie uit zich in: het kritisch bevragen van elkaar, openbaar maken van je visie, feedback geven aan elkaar en uitwisselen van ervaringen (Pauw, 2007; Pauw & Ven, 2005). Het aspect kennis delen en leren door interactie zijn daar nauw mee verbonden. Kelchtermans (2008) verstaat onder reflectie het vermogen om zichzelf en het eigen handelen bewust en doelgericht tot voorwerp van nadenken te maken. Korthagen en zijn collega's hebben het over (her)interpreteren van ervaringen in het werk en benoemen in hun definitie ook het doel om tot een hoger niveau van beroepsuitoefening te komen (Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002). Het gaat hierbij om het omzetten van werkervaring in leerervaring. Het is een bewust proces, waarbij teruggeblikt wordt op het handelen (Meirink, 2007). Het gaat om evalueren met de intentie om hiervan te leren. Reflecteren is meer dan het nogmaals overdenken of evalueren, het is het kritisch onderzoeken en reconstrueren van betekenissen (Kessener, 2003; Schön, 1983, 1991).

Kritische reflectie kan volgens Bolhuis en Simons (2001) op verschillende inhouden betrekking hebben; op het eigen referentiekader (ofwel voorkennis) en eigen handelen, op de situatie en de daar heersende cultuur, op de actuele (leer)ervaring of op het eigen leerproces. Pijning (1975) maakt een ander type onderscheid. Hij kijkt naar de verschillende functies van reflectie. De eerste functie betreft reflectie aan de hand van een handeling die niet goed is verlopen. Dit noemt hij een foutenanalyse. Daarnaast dient er ook reflectie plaats te vinden op handelingen die wel goed zijn verlopen. Het zich afvragen hoe het komt dat het nu wel goed verliep, helpt de eerder voorgekomen gebreken bij handelingen beter te begrijpen. Van Parreren (1999) onderscheidt nog een functie van reflectie: de wendbaarheid van het geleerde. Door te reflecteren op situaties en handelingen, kan de leraar zijn handelen aanpassen aan veranderende situaties (Van Parreren, 1999). Dit is van belang voor transfer van kennis en ervaring.

In de praktijk is reflectie vaak niet meer dan terugblikken op ervaringen en evaluatie van ondernomen activiteiten (Mansvelder-Longayroux, Beijaard, & Verloop, 2007). Reflectie is daarbij vooral gericht op verbetering van het handelen en in mindere mate op processen van betekenisgeving.

Reflectie is onderdeel van de leeractiviteiten, maar onderzoek toont aan dat reflectie door leraren niet losgekoppeld wordt als aparte activiteit. Reflectie vindt plaats in samenhang met andere activiteiten (Geijssel et al., 2009; Kwakman, 2003b). Kritisch reflectief leren kan er toe bijdragen dat er naast de verdieping en verbreding die in het theoretische leren kan optreden ook ruimte komt voor het vernieuwen en het ter discussie stellen van vanzelfsprekendheden. In paragraaf 10.2.2 gaan we daarom nader in op het aspect reflectieve houding.

Leren door onderzoek

Het leren door het doen van onderzoeksactiviteiten wordt niet als aparte categorie genoemd. Het doen van onderzoek, krijgt in de lerarenopleiding en in de academische scholen veel aandacht. In het project 'Academische Basisschool' wordt het doen van onderzoek als belangrijke leeractiviteit gezien. Dit kunnen gerichte onderzoeksactiviteiten zijn, zoals het observeren bij collega's en het bestuderen van literatuur. Het gaat ook om het systematisch verzamelen van gegevens bij leerlingen, ouders en leraren of bijvoorbeeld om het analyseren van toetsresultaten.

Leraren kunnen door het doen van onderzoek en door het toepassen van onderzoek hun eigen praktijk verbeteren (Bolhuis, 2009b; Van der Linden et al., 2012). Leraren ontwikkelen hun kennis door het doen van onderzoek en verkrijgen daarmee bewijs van wat in de praktijk werkt en waarom dat zo is (Ponte et al., 2004). Bovendien leren leraren door het doen van onderzoek hoe ze onderzoeksresultaten kunnen vertalen naar de praktijk, waarmee ze dan verbeteringen kunnen aanbrengen in hun praktijk (Van der Linden et al., 2012). Daarmee wordt aangegeven dat het essentieel is om in de lerarenopleiding aandacht te hebben voor onderzoek. Het gaat dan om het zelf doen van onderzoek en het leren hoe gebruik te kunnen maken van resultaten uit ander onderzoek (Van der Linden et al., 2012).

163

In de volgende paragraaf gaan we verder in op het versterken van een professionele houding door aandacht aan de reflectieve en onderzoekende houding te besteden.

10.2.2 Professionele houding

Naast gedrag is ook houding van belang voor een 'extended' professional (zie ook hoofdstuk 2). Kenmerkend voor een professionele houding is een gerichtheid op leren (zie 10.2.1). De leraar neemt initiatieven om de genoemde leeractiviteiten in de vorige paragraaf te ondernemen om zichzelf en daarmee het onderwijs te verbeteren. De leraar toont daarbij een reflectieve en onderzoekende houding.

Verschillende auteurs geven aan dat alleen actieve betrokkenheid bij praktijkervaringen in leersituaties onvoldoende is voor leren; het is de reflectie op ervaringen waardoor leren plaatsvindt. Het belang van reflectie voor professioneel leren wordt dan ook in veel onderzoeksliteratuur beschreven (Geijssel et al., 2009; Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 2001; Kwakman, 2003b). Leraren met een reflectieve houding willen graag leren van hun ervaringen (Schön, 1983, 1991). Hiervoor hebben ze het vermogen nodig om gestructureerd terug te kijken op een ervaring en daar conclusies uit te trekken voor toekomstig handelen. Het vereist ook nog andere houdingsaspecten zoals: persoonlijke betrokkenheid, de verantwoordelijkheid nemen voor eigen leren en

handelen, de durf om kritisch te zijn ten aanzien van zichzelf en anderen (Bolhuis & Simons, 2001).

Volgens Van der Linden et al. (2012) kan ook het zelf uitvoeren van onderzoek bijdragen aan het verkrijgen van een kritische en reflectieve houding van leraren ten aanzien van hun praktijk. Onderzoek naar een onderzoekende houding wijst erop dat dit een meerwaarde oplevert (Nedermeijer & Pilot, 2000). Het belang van een onderzoekende houding voor een professional is dat onderzoekende leraren meer leren over hun leerlingen, over hun school en over zichzelf (Berger et al., 2005). Leraren met een onderzoekende houding zoeken naar antwoorden op vragen die ze in de praktijk tegenkomen door middel van het gebruik van eenvoudige onderzoeksmethoden. Ze zoeken hierbij naar mogelijkheden om de eigen praktijk te verbeteren met een focus op een leven lang leren (OCW, 2005; Van Eekelen, 2005). De leeractiviteiten die leraren ondernemen passend bij de onderzoekende component van de professionele houding, hebben een systematisch karakter en een gerichtheid om de behaalde resultaten te delen met of te toetsen aan professionals eventueel buiten de eigen school.

Zoals we in hoofdstuk 2 hebben gezien kan de indeling van Van der Rijst (2009) voor een wetenschappelijk onderzoekende houding ook gebruikt worden om een onderzoekende houding voor leraren te operationaliseren. Hij gebruikt daartoe zes categorieën: willen weten, willen bekritisseren, willen delen, willen begrijpen, willen bereiken en willen innoveren. Deze aspecten gaan verder dan alleen onderzoek, en hebben ook te maken met kenmerken van een ‘‘extended’ professional’.

164

10.3 Condities binnen school voor het versterken van professionaliteit

In de vorige paragrafen is ingegaan op de wijze waarop leerkrachten hun professionaliteit kunnen versterken. In deze paragraaf staat de omgeving waarin dit plaatsvindt centraal, met name de condities binnen school die kunnen bijdragen aan het versterken van de professionaliteit. Professioneel leren vindt namelijk altijd in een context plaats. Er bestaat een wisselwerking tussen het individu (de professional) enerzijds en de mogelijkheden en behoeften die hij krijgt en ervaart vanuit de omgeving anderzijds. Hoe groot de invloed van de omgeving is op het leren, is nauwelijks onderzocht. Wel blijkt dat de werkplek leren kan bevorderen of belemmeren (Faber, 2007).

In de eerste paragraaf zal worden ingegaan op de condities gericht op professionalisering. Deze hebben vooral tot doel het gedrag van leraren te beïnvloeden (10.3.1). Vervolgens zal in 10.3.2 ingegaan worden op de condities die meer gericht zijn op het versterken van een professionele houding. Hierbij gaat het vooral om factoren die bevorderen dat leraren zichzelf verantwoordelijk voelen en zelf werken aan de versterking van hun professionaliteit. De rol van de schoolleider daarbij zal in beide paragrafen besproken worden.

10.3.1 Condities gericht op stimuleren van professionalisering

In een school kunnen er condities aanwezig zijn die gericht zijn op het direct stimuleren van professionalisering van leraren. Onstenk (1997) maakt een onderscheid in de condities die met de werkleeromgeving te maken hebben en het opleidings- en begeleidingsaanbod (Onstenk, 1997). De werkleeromgeving verwijst naar hoe het dagelijkse werk is ingericht. Het gaat er daarbij om of de dagelijkse manier van werken de werknemer mogelijkheden biedt om te leren.

Belangrijke aspecten daarbij zijn: verdeling van het werk, de ruimte voor eigen invulling of experiment, de tijd voor voorbereiding en overleg, de beschikbaarheid van informatiebronnen, contactmogelijkheden met collega's. Deze laatste voorwaarde die Onstenk schetst is ook van belang voor een professionele cultuur waar we in paragraaf 10.3.2 verder op ingaan.

Het opleidings- en begeleidingsaanbod betreft de mogelijkheden om scholing te volgen (intern of extern) en naar de mogelijkheid om gebruik te maken van een vorm van begeleiding: coaching, intervisie, supervisie of collegiale consultatie. Onstenk (1997) beschrijft het opleidings- en begeleidingsaanbod vooral als mogelijkheden waar gebruik van gemaakt zou kunnen worden. De schoolleider speelt hierin een belangrijke rol. Bij wetgeving is bijvoorbeeld geregeld dat scholen beschikken over een Integraal Personeelsbeleid (IPB). Professionele ontwikkeling van leraren is daarvan een onderdeel. Instrumenten die daarbij worden ingezet zijn onder andere persoonlijke ontwikkelingsplannen (pop's), al dan niet in samenhang met loopbaangesprekken. Vanuit het perspectief van professioneel leren is nog weinig bekend over de effecten van dergelijke instrumenten in termen van waardering door leraren en leeropbrengsten (Velthuis, 2007). De schoolleider stuurt het professionaliseringsbeleid. Uit onderzoek blijkt dat de tijd die beschikbaar is voor professionalisering vaak niet daarvoor gebruikt wordt. Bovendien is er te weinig tijd om tot informeel leren te komen (Lohman, 2000, 2006). De meest genoemde oorzaken daarvan zijn de hoge werkdruk en het ontbreken op veel scholen van een samenhangend professionaliseringsbeleid (Van Veen et al., 2010). Het merendeel van de activiteiten waaraan leraren deelnemen kan gekarakteriseerd worden als meer traditionele vormen van nascholing die meestal niet op de werkplek zijn gesitueerd en niet direct gericht zijn op de specifieke problematiek in de eigen lespraktijk. Dit roept bij Van Veen et al., (2010) onder meer de vraag op in hoeverre scholen eigenlijk ingericht zijn op het leren van leraren.

165

De schoolleider moet voldoende tijd faciliteren om leraren elkaar geregeld te laten ontmoeten en met elkaar in gesprek te laten gaan (Louis et al., 1995 in Stoll et al., 2006). Tijd om te leren is belangrijke voorwaarde om tot informeel leren te komen (Lohman, 2000). Leraren geven ook aan dat er tijd in een werkdag ingebouwd moet worden die niet met andere zaken belast is (Lohman, 2005). Naast tijd is ook ruimte van belang. Het hebben van ruimte kan heel letterlijk worden beschouwd: de beschikbaarheid in de school van een ruimte waar een professionele dialoog gevoerd kan worden (afgeschermdes ruimtes, teamkamer).

Volgens Kessels (2002) is het een uitdaging voor de schoolleider om een omgeving te creëren waarin werken en leren samen kunnen gaan, waarin werkenden bezig kunnen zijn met vraagstukken die hen boeien en intrigeren en die leren en het toepassen van het geleerde optimaliseert.

10.3.2 Condities gericht op het realiseren van een professionele cultuur

Bij het zoeken naar condities, gericht op een cultuur waarin versterking van de professionaliteit van leraren wordt gestimuleerd, sluiten we aan bij literatuur over professionele leergemeenschappen. Een professionele leergemeenschap verwijst naar een gemeenschap van voortdurend onderzoekende mensen die verbetering nastreven (Hord, 1997). Dit past bij de ontwikkeling tot 'extended' professionals en sluit aan bij een omgeving die leren stimuleert. We verkennen het begrip professionele leergemeenschap daarom verder om handvatten voor condities, gericht op een bepaalde cultuur, te krijgen. Het gaat daarbij niet om activiteiten die georganiseerd worden

op dit moment, maar om een professionele houding te stimuleren en een omgeving om professionaliteit duurzaam te versterken.

Louis en Marks (1998) zien een professionele gemeenschap als een schoolorganisatorische structuur met een op intellect gerichte cultuur die wordt gekenmerkt door gedeelde waarden, een focus op het leren van leerlingen, samenwerking, gedeelde praktijk en reflectieve dialoog. Verbiest en Timmerman (2008) spreken van een professionele leergemeenschap als de professionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren.

Stoll et al. (2006) benoemen in een meta-analyse over professionele leergemeenschappen welke kenmerken nodig zijn om een professionele leergemeenschap te vormen. Deze kenmerken zijn volgens hen: gedeelde waarden en visie, collectieve verantwoordelijkheid, reflectieve professionele dialoog, samenwerking, promotie van individueel leren en groepsleren, wederzijds vertrouwen, respect en ondersteuning (geen subculturen) en openheid, netwerken en partnerschappen.

Hieronder worden deze kenmerken verder toegelicht. De kenmerken wederzijds vertrouwen, respect en ondersteuning (geen subculturen) en openheid, netwerken en partnerschappen hebben veel overlap en worden samengevoegd tot de categorieën 'sfeer' en 'relatie'.

Gedeelde waarden en gedeelde visie

Het hebben van gedeelde waarden en normen wordt in het algemeen als belangrijk uitgangspunt voor professioneel leren gezien (Andrews & Lewis, 2007 in Stoll, et al., 2006). Het zou een kader kunnen bieden voor gedeelde en collectieve besluitvorming. De gemeenschappelijkheid in gedeelde waarden en normen zorgt voor verbinding tussen mensen (Quinn & Cameron, 1999). Doordat men vanuit dezelfde waarden en visie handelt, wordt communicatie bevorderd. Dit komt omdat men eenvoudiger tot overeenstemming komt over de situatie waarin men gezamenlijk handelt. Het is van belang dezelfde kernwaarden te hebben en die als uitgangspunt voor ontwikkeling te nemen.

Collectieve verantwoordelijkheid

Binnen een professionele cultuur in scholen nemen de leden ervan gezamenlijke verantwoordelijkheid, in dit geval voor bijvoorbeeld het leren van leerlingen (Stoll et al., 2006). Het nemen van gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een organisatiedoel draagt bij aan 'commitment'. Daarnaast draagt het bij aan druk vanuit de groep, waardoor er een eerlijke verdeling in taakbelasting ontstaat en isolatie voorkomen wordt (Newmann & Wehlage, 1995 in Stoll et al., 2006). Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen het gevoel van collectieve verantwoordelijkheid en de daadwerkelijke beslissingsbevoegdheid die men heeft. Over deze beslissingsbevoegdheid geeft Lohman (2000) aan dat leraren vooral veel autonomie in de eigen klas ervaren en weinig inspraak hebben op schoolniveau. Dit draagt bij aan versmalling van de focus waarop (informeel) leren gericht is.

Reflectieve professionele dialoog

In een professionele cultuur is er regelmatig sprake van reflectieve dialoog. Onder reflectieve dialoog worden serieuze gesprekken over onderwijskundige onderwerpen of problemen verstaan, die vragen om toepassen van nieuwe kennis (Stoll et al., 2006). Het gaat om nieuwe kennis zoeken, impliciete kennis voortdurend expliciteren en delen, door middel van interactie (Fullan, 2007). Het kunnen decontextualiseren van praktijken en het toetsen van de praktijk door bijvoorbeeld wederzijdse observatie en analyse, draagt bij aan reflectieve, onderzoekende vaardig-

heden. Dufour en Eaker (1998) identificeren dit ('collective inquiry') als the motor van verbetering, groei en vernieuwing in een professionele leergemeenschap. Van de leden van deze gemeenschap wordt verwacht dat zij een gevoel van nieuwsgierigheid en openheid voor nieuwe mogelijkheden hebben. Smylie (1995) geeft verder aan dat interacties waarbij het lesgeven centraal staat, leiden tot een groter vertrouwen in eigen kunnen. Tevens zetten deze interacties leraren aan tot het doorvoeren van veranderingen in hun klas.

Samenwerking

Verschillende auteurs benadrukken het belang van samenwerking tussen collega's voor de ontwikkeling van professionaliteit (Clement & Vandenberghe, 2000; Geijssels et al., 2001; Sachs, 2007; Van den Berg & Sleegers, 1996). Met samenwerking wordt teambetrokkenheid bij ontwikkelingsactiviteiten bedoeld, met consequenties voor meerdere mensen (Louis et al., 1995 in Stoll et al., 2006). Dit is meer dan het bieden van hulp en ondersteuning aan elkaar. Hierbij zijn wederzijdse afhankelijkheid en feedback geven aan elkaar van belang (Hord, 2004). Samenwerking vereist een open en eerlijke omgang met elkaar. Daarvoor is vertrouwen noodzakelijk. Samenwerking wordt daarom ook verbonden aan collegialiteit (Kelchtermans, 2006). Er is sprake van samenwerking volgens Hargreaves en Dawe (1990) in situaties waarin leerkrachten op basis van eigen initiatieven en behoeften voorwaarden proberen te creëren, die uitwisseling en communicatie over en weer makkelijker maken. De ondersteuning, de feedback en de aanmoediging die leraren krijgen van andere collega's, zorgen voor stimulansen en verdere ontwikkeling.

167

Collectief en individueel leren waarborgen

Professioneel leren is een aangelegenheid van de leergemeenschap (het team) en niet alleen een individuele activiteit (Louis, Kruse, & Bryk, 1995). Collectief leren is waardevol, omdat er op deze manier gezamenlijke kennis of een gezamenlijk interpretatiekader geconstrueerd kan worden (Wenger, 1999). Professioneel leren is effectiever wanneer het gebaseerd is op zelfontwikkeling en gerelateerd is aan het werk. Dit wordt ondersteund door theorieën over leren zoals, experimenteel leren (Kolb, 1984), reflective practice (Schön, 1983, 1991) en probleemgestuurd professioneel leren (Grady, Macpherson, & Mulford, 1995). Manieren om dit te bevorderen zijn werken met persoonlijke ontwikkelplannen, actie-onderzoek, actie-lernen, coaching en mentoring (Stoll et al., 2006). Het is van belang dat professionaliseringsactiviteiten een duidelijk vervolg hebben.

Het informele leren is ook een belangrijk element in een professionele cultuur. Dit vindt onder andere plaats in dagelijkse contacten met leerlingen en samenwerking met collega's. Door de toegenomen autonomie van scholen, krijgt zelfevaluatie een grotere rol in de professionaliteit van de leraar. Het gebruik van deze leerbron leidt tot zowel professionele ontwikkeling van de leraar als ook tot schoolverbetering. Scholen die al functioneren als leergemeenschap doorlopen processen van dataverzameling, data-analyse, reflectie en verandering (McLaughlin & Talbert, 2001).

Sfeer

Als er sprake is van wederzijds vertrouwen, respect en ondersteuning en als er geen subculturen in een school zijn, dan wordt de omgeving als veilig beschouwd. Een veilige leeromgeving met vertrouwen en positieve relaties draagt bij aan samenwerking (Louis, et al, 1995 in Stoll et al., 2006; Nias, Southworth & Yeomans, 1989, in Stoll et al., 2006). Leraren zullen, als aan deze voorwaarden niet is voldaan, niet participeren in bijvoorbeeld klassenobservaties, minder feedback geven en minder geneigd zijn tot het voeren van discussie over onderwijskundige

onderwerpen. In een professionele cultuur zijn er geen subculturen, maar wordt juist respect getoond, staat men klaar voor elkaar en biedt men ondersteuning als dat nodig is.

Relatie

Het is van belang om een naar buiten gerichte houding te ontwikkelen, om open te staan voor het leren van ideeën en ervaringen van anderen buiten de school. Dit levert nieuwe inzichten en impulsen om kritisch te zijn naar het eigen handelen. Kennisnetwerken en partnerschappen kunnen hierbij een rol spelen (Berger et al., 2005; Bolam et al., 2005). Denk hierbij aan schooloverstijgende leergroepen of partnerschappen met opleidingsinstituten. Productieve relaties met bijvoorbeeld ouders, opleidingsinstituut en collega-scholen kunnen een bijdrage leveren aan een professionele cultuur (Stoll et al., 2006).

De schoolleider speelt een belangrijke rol in het creëren van een professionele cultuur (Schein, 1985). We gaan daarom expliciet in op de rol van de schoolleider.

De rol van de schoolleider

De schoolleider kan van grote invloed zijn op de professionele cultuur in een school, door bijvoorbeeld het bieden van ondersteuning, aanmoediging, open communicatie, het tonen van enthousiasme en toewijding (Stoll et al., 2006). Ook modelling en coaching door de schoolleider zijn bijvoorbeeld strategieën die het leren kunnen bevorderen (Billet, 2002). Schoolleiders kunnen echter alleen condities creëren, het is niet mogelijk de cultuur via directe interventies te beïnvloeden (Stoll et al., 2006).

In onderzoek naar de rol van de schoolleider bij de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen worden een drietal subrollen onderscheiden: cultuurbouwer, leraar en architect (Verbiest & Timmerman, 2008; Verbiest, Van der Linden, & Kools, 2007). Deze drie subrollen zijn te vergelijken met de door Faber (2007) genoemde typering: leerbegeleider (cultuurbouwer), het voorbeeld (de leraar) en de beleidsverantwoordelijke (architect). Als 'cultuurbouwer' werkt de schoolleider aan het uitdragen en versterken van bepaalde waarden, opvattingen en normen ten dienste van een gemeenschappelijk gedragen professionele leercultuur. Dit impliceert onder meer: het gebruiken van informele en formele ontmoetingen met teamleden voor het accentueren van de normen en verwachtingen, het stimuleren en waarderen van open en vertrouwelijke relaties tussen teamleden en van tolerantie voor fouten om ervan te leren. De schoolleider kan een sleutelpersoon zijn die de cultuur schept of in stand houdt. Hij kan zich in meer of mindere mate bezighouden met managen en coördineren van professioneel leren, denk hierbij aan leraren het gevoel geven dat ze voldoende autonomie hebben om beslissingen te nemen (Broos & Korte, 2008; Stoll et al., 2006). Als 'leraar' bevordert de schoolleider de intensiteit en de kwaliteit van de individuele en collectieve leerprocessen van leraren, zodat er sprake is van diepgaand leren. Diepgaand leren zorgt voor evaluatie en eventuele bijstelling van mentale modellen over leren en ondersteuning. De schoolleider kan hiertoe het handelen van de leraar modelleren (voorbeeldfunctie), functioneren als onderwijskundig leider en professionele dialoog voeren en leraren intellectueel stimuleren. Als 'architect' ontwerpt de schoolleider bronnen, structuren en systemen in de school. Hier kunnen de volgende aspecten onder vallen: ruimte, tijd en geld beschikbaar stellen voor leerprocessen en voor samenwerking, het organiseren van collectief leren zoals maatjeswerk, intervisie en collegiale consultatie, gedeeld leiderschap organiseren en systemen ontwikkelen die informatie bieden aan leraren over hun handelen en de effecten daarvan.

10.4 Tot slot

Centraal in dit deel van het proefschrift staat de vraag *‘Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?’*. We zochten in dit hoofdstuk naar een conceptueel model waarmee we de onderzoeksvraag kunnen beantwoorden. In hoofdstuk 2 zagen we reeds dat de professionele houding van leraren met behulp van de operationalisatie van Van der Rijst (2009) kon worden beschreven. Na het inzicht in de leeractiviteiten zijn er ook handvatten om professioneel gedrag van leraren te beschrijven. We sluiten hiervoor aan bij Bolhuis en Simons (2001) en voegen een extra categorie ‘leren door onderzoek’ toe, niet alleen vanwege de specifieke casus van de Academische Basisschool, maar ook omdat onderzoek steeds meer nadruk krijgt. Daarnaast willen we zicht krijgen op de condities die bevorderend kunnen zijn voor een professionele houding en professioneel gedrag. Hiervoor sluiten we aan bij Stoll et al. (2006). Vanuit de hoofdvraag worden er twee deelvragen geformuleerd:

- In hoeverre is er sprake van professionaliteit bij leraren op houdings- en gedragsniveau?
- In hoeverre zijn de condities voor het versterken van de professionaliteit van leraren binnen de school vervuld?

In hoofdstuk 11 wordt nader ingegaan op de opzet van het onderzoek.

11 Onderzoeksopzet

Inleiding

Centraal in dit deel van het proefschrift staat de hoofdvraag *‘Op welke wijze binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar wordt gestimuleerd?’*. We zijn geïnteresseerd in de vraag in welke mate basisschoolleraars beschikken over een professionele houding en welk professioneel gedrag zij vertonen. Daarnaast zijn we geïnteresseerd in de vraag welke condities op scholen aanwezig zijn om de professionaliteit van leraren te versterken. Dit is uitgewerkt in twee onderzoeksvragen: 1) In hoeverre is er sprake van professionaliteit bij leraren op houdings- en gedragsniveau? 2) In hoeverre zijn de condities voor het versterken van de professionaliteit van leraren op de scholen vervuld?

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het gekozen design (11.1), de keuze van de scholen en de respondenten (11.2), en op welke methoden zijn ingezet om de onderzoeksvragen te beantwoorden (11.3). Er wordt per methode beschreven hoe de data verzameld zijn en welke analysebeslissingen er genomen zijn.

171

11.1 Het design

De opzet van dit deelonderzoek is evenals als in deel 2 kwalitatief van aard (zie ook hoofdstuk 6) waarbij de onderzoeksvragen gericht zijn op het verkrijgen van inzicht in houding, gedrag en belevingsaspecten van leraren. We kozen voor de casestudie als het best passende type onderzoek bij deze vraagstelling. Een casestudie leent zich over het algemeen voor hoe- en waarom-vragen (Yin, 2003) en er worden verbanden tussen bepaalde variabelen onderzocht en beschreven (Swanborn, 2000). Omdat we de casus zoveel mogelijk in zijn geheel wilden bekijken en met behulp van meerdere bronnen, werden interviews en observaties ingezet. Zo kregen we vanuit verschillende invalshoeken zicht op de professionele houding en gedrag van leraren. Om het gedrag en de houding van de leraar beter te kunnen begrijpen, zijn ook de conditie op schoolniveau van de leraar meegenomen in het onderzoek.

In deze studie zijn vier cases (vier scholen) nader bestudeerd. Het zijn scholen die deelnamen aan het project ‘Academische Basisschool’ van de besturen die in deel 2 beschreven zijn. De onderzoekseenheden worden in de volgende paragraaf beschreven.

11.2 Keuze van de onderzoekseenheden en respondenten

In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op de selectie van deze vier scholen (11.2.1) waarna in paragraaf 11.2.2 de selectie van de respondenten (leraren en directeuren) binnen de scholen aan bod komt.

11.2.1 Selectie van de scholen

Dit deelonderzoek richt zich op een viertal scholen van de besturen A en B (zie deel 2) die deelnamen aan het project 'Academische Basisschool' met als voornaamste projectdoel: het versterken van de professionaliteit van de leraar.

Er heeft een selectie steekproef plaatsgevonden, waarbij expliciet is gekozen voor scholen waarbij de kans dat daadwerkelijk versterking van de professionaliteit van leraren heeft plaatsgevonden groot is. De selectie van deze vier scholen is gebeurd op basis van de ingevulde aanvraagformats voor een deelproject. In een matrix zijn diverse kenmerken van de projectplannen met elkaar vergeleken. Er zijn twee deelprojecten om diverse redenen interessant gebleken. Voorwaarden waren dat er nadrukkelijk als projectdoel was opgenomen dat er aandacht voor versterking van de professionaliteit van de leraar was (leren, onderzoeken, reflecteren), dat het projectdoel in relatie moest staan met de schoolontwikkeling en dat de looptijd van het project minimaal één jaar moest zijn. Op basis van deze criteria zijn twee deelprojecten geselecteerd, van beide besturen één.

Er is gekozen voor een project op één school (Inclusief Onderwijs) en voor een project waarin meerdere scholen participeerden (Ideale Samenwerking). In dit project participeerden vijf scholen. Omdat het interessant is om na te gaan of één project een verschillende uitwerking heeft op de versterking van de professionaliteit van leraren op verschillende scholen, is besloten om drie van deze scholen in het onderzoek te betrekken. Deze drie scholen zijn aselect gekozen uit de vijf projectscholen, nadat in verkennende gesprekken met directeuren van deze scholen uitwezen dat op alle vijf scholen er bereidheid was tot medewerking aan het onderzoek en aan de eerder genoemde criteria geschikt voor het onderzoek voldeden. De geselecteerde scholen noemen we: basisschool De Klaproos, Tulpendal en Jasmijn van bestuur A (deelproject Ideale Samenwerking) en De Hazelaar van bestuur B (deelproject Inclusief Onderwijs).

11.2.2 Selectie van de respondenten

De respondenten in dit onderzoek bestaan uit de directieleden en een aantal leraren van de vier scholen. Er is sprake van een gestratificeerde steekproef (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). In overleg met de directie is gezorgd om zoveel mogelijk spreiding te hebben op basis van de bouw waarin ze werkzaam zijn, geslacht, aantal jaren werkervaring, leeftijd en de mate waarin ze wel of niet direct betrokken zijn bij het deelproject. In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de respondenten.

Tabel 11.1 Overzicht van de respondenten op basis van interviewronde 1

	Deelproject	vrouwen	mannen	Leeftijd (gem.)	Werkervaring (gem.)	Betrokkenheid bij project	Onderbouw (1-2)	Middenbouw (3-4-5)	Bovenbouw (6-7-8)	MT
De Klaproos	IS	4	1	31 (25–47)	7 (1–20)	1	2	1	1	2
Tulpental	IS	6	1	41 (25–54)	12 (1–30)	1	2	1	2	3
Jasmijn	IS	5	2	40 (27–60)	17 (3–36)	2	2	3	1	2
De Hazelaar	IO	5	2	48 (27–57)	21 (2–35)	3	1	3	2	2

Om de kolom ‘betrokkenheid bij het deelproject’ beter te kunnen begrijpen, is het nodig inzicht te hebben in de opzet van de deelprojecten op de vier casusscholen.

173

In het deelproject ‘Ideale Samenwerking’ participeren de directeuren van vijf scholen, één leraar, iemand van de schoolbegeleidingsdienst en twee mensen van de pabo. De deelprojectgroep is bovenschools georganiseerd. Er zijn ook twee 2B-ers⁴ aan het project gekoppeld. De directeuren van Jasmijn, Klaproos en Tulpental zijn respondenten in dit onderzoek, ook de leraar die betrokken was bij dit deelproject maakt onderdeel uit van de respondentengroep. De overige leraren van deze drie scholen zijn niet direct betrokken bij het deelproject.

De deelprojectgroep ‘Inclusief Onderwijs’ bestaat uit 6 personen van één school: een intern begeleider, twee mensen van het managementteam, een LIO-student en twee leraren. De twee leraren en de directeur zijn onderdeel van de selecte steekproef.

Niet alle respondenten zijn dus direct betrokken bij het deelproject van de ‘Academische Basisschool’. De betrokken leraren zijn zoveel mogelijk onderdeel van de selecte steekproef.

Er hebben enkele wisselingen bij de respondenten plaatsgevonden in de tweede interviewronde ten aanzien van de eerste interviewronde. Het leeuwendeel (24 respondenten) heeft aan beide meetmomenten deelgenomen. Eén van de respondenten werd in ronde 1 (2007) bevraagd als leraar van school Jasmijn, terwijl deze tijdens ronde 2 (2008) werkte op basisschool Tulpental.

⁴ 2B-ers zijn net afgestudeerde beginnende leraren. Zij zijn als boventallig personeel door het bestuur aangenomen. Zij worden ingezet met twee doeleinden. Het eerste is om projectmatig werk te verrichten op verschillende scholen, aangaande schoolontwikkelingsvraagstukken. Ten tweede worden ze ingezet als vervangend leraar, zodat er ruimte ontstaat voor de zittende leraren om zich bezig te houden met bijvoorbeeld diezelfde schoolontwikkelingsvraagstukken.

Twee respondenten van ronde 1 hebben niet deelgenomen aan ronde 2. De redenen hiervoor waren praktisch van aard, bijvoorbeeld door afwezigheid in verband met ziekte of zwangerschap. Vier respondenten zijn in ronde 2 voor het eerst bevestigd. Op basisschool De Klaproos lukte het niet om tijdens interviewronde 1, zes leraren te bevestigen. Dit had te maken met de kleine omvang van het team.

11.3 Dataverzameling

Tabel 11.2 geeft een overzicht van de methoden per onderzoeksvraag en de deelnemende respondenten.

Tabel 11.2 Overzicht van de deelvragen, methoden en respondenten

	Vraag	Methoden	Respondenten
1	In hoeverre is er sprake van professionaliteit bij leraren op houdings- en gedragsniveau?	Interview Observatie	Leraren en directeurs
2	In hoeverre zijn de condities voor het versterken van de professionaliteit van leraren op de scholen vervuld?	Interview Observatie	Leraren en directeurs

Er zijn twee methoden van dataverzameling ingezet, namelijk interviews en observaties. De interviews zijn de voornaamste bron en observaties dienen ter ondersteuning van de interviews.

We zullen eerst ingaan op de wijze waarop we de variabelen geoperationaliseerd hebben. Deze worden in paragraaf 11.3.1 toegelicht. In paragraaf 11.3.2 gaan we vervolgens per methode in op de beschrijving van de procedure en het proces van analyse.

11.3.1 Operationalisatie van de variabelen

Zoals we in hoofdstuk 2 en in hoofdstuk 10 aangaven zijn zowel houding als gedrag van belang om professionaliteit te beschrijven. Op basis van het theoretisch kader zijn we tot de volgende belangrijke variabelen gekomen die meegenomen zijn in de uitwerking van de interviews. Voor professionele houding is aangesloten bij de indeling van Van der Rijst (2009): willen weten, willen bekritisseren, willen delen, willen begrijpen, willen bereiken en willen innoveren. Veel van deze aspecten zijn herkenbaar in wat een ‘extended’ professional zou moeten bezitten. Deze categorieën zijn aanvankelijk opgesteld om een wetenschappelijk onderzoekende houding te duiden. We hebben er voor gekozen om deze kenmerken te operationaliseren voor de context van de leraar basisonderwijs. Hiertoe hebben we voor elke variabele een beknopte beschrijving gemaakt.

Bij de analyse kwam naar voren dat bepaalde fragmenten van de houding niet goed pasten bij de codes die zijn opgesteld naar aanleiding van Van der Rijst (2009). Deze fragmenten hebben betrekking op het zelf verantwoordelijkheid nemen en initiatief voor de eigen ontwikkeling. Dit is een belangrijk aspect van een ‘extended professional’. Voorbeelden van dergelijke fragmenten zijn: ‘Je moet er niet alleen open voor staan [om te leren], je moet er ook, vind ik, naar handelen en zorgen dat je daarin groeit en dat je daar meer in kunt betekenen’, ‘zelfsturing, waarin wil ik leren’ en ‘Initiatief nemen: als je iemand bent die zelf helemaal geen initiatieven neemt in je studie, dan denk ik dat je hier niet past binnen zo’n academische basisschool’. We hebben op basis van de data een extra code opgesteld, genoemd ‘professionele autonomie’. Hieronder verstaan we de zelfverantwoordelijkheid die leraren voelen ten aanzien van hun professionele

ontwikkeling. Ook het nemen van initiatieven, het proactief zijn met betrekking tot versterking van de professionaliteit, valt onder deze code.

Voor professioneel gedrag zijn de leeractiviteiten die Bolhuis en Simons (2001) onderscheiden het uitgangspunt geweest. Daar is het leren door onderzoeksactiviteiten aan toegevoegd. Dit resulteert in de leeractiviteiten: leren door directe ervaring, leren door theorie, leren door sociale interactie, leren door reflectie leren door onderzoek. We spreken in dit onderzoek bewust van leeractiviteiten en niet van bijvoorbeeld professionaliseringsactiviteiten, omdat de term leeractiviteiten beter illustreert dat het versterken van de professionaliteit ook binnen de alledaagse werkzaamheden plaats kan vinden. Professionaliseringsactiviteiten zouden mogelijk teveel geassocieerd kunnen worden met alleen externe, formele scholingsactiviteiten.

Voor de condities op schoolniveau die de versterking van de professionaliteit van de leraar kunnen beïnvloeden hebben we een onderscheid gemaakt in aspecten enerzijds op de condities gericht op professionalisering met als doel het gedrag van leraren te beïnvloeden, zoals leiderschap en sturing, tijd, ruimte en gelegenheid, professionaliseringsbeleid en overlegstructuur. Anderzijds betreft het condities die meer gericht zijn op het versterken van een professionele cultuur. Daarbij is gebruik gemaakt van de literatuur over professionele leergemeenschappen. We onderscheiden daarbij: gedeelde waarden en gedeelde visie, collectieve verantwoordelijkheid, reflectieve professionele dialoog, samenwerking, collectief en individueel leren, sfeer en relatie (netwerken en partnerschappen) (Stoll et al., 2006). In tabel 11.3 geven we enkele voorbeelden van hoe we de variabelen geoperationaliseerd hebben met een citaat ter illustratie. Een overzicht van alle variabelen en de operationalisatie daarvan wordt in bijlage 3 gegeven.

175

Tabel 11.3 Voorbeeld van de operationalisatie van belangrijkste variabelen

Aspect	Indeling	Variabele/ code	Operationalisatie van de variabelen in de vorm van een beschrijving	Voorbeeldcitaat
Houding en gedrag	Professionele houding	Willen weten	Nieuwsgierigheid, leerbaar en kwetsbaar durven opstellen	'Zelf ben ik heel geïnteresseerd in bepaalde gedragsstoornissen van kinderen.'
	Professioneel gedrag: leeractiviteiten	Leren door directe ervaring	Leren door ervaringen tijdens het lesgeven, proberen van bepaalde aanpakken	'Dan proberen we dat in de praktijk uit en dan merk je al snel of het werkt. Als het niet werkt, ga je weer verder zoeken hoe we dit kunnen aanpakken.'
Conditie	Conditie gericht op het stimuleren van professioneel handelen	Leiderschap en sturing	Mate waarin en wijze waarop de directeur de professionaliteit van leraren stimuleert, stuurt en ondersteunt	'Wanneer ik een goed artikel heb dan zet ik dat gericht uit. Zo gaat bijvoorbeeld een artikel over inclusief onderwijs naar de ib-er'
	Conditie gericht op het stimuleren van een professionele cultuur	Gedeelde waarden en gedeelde visie	De mate waarin er sprake is van gedeelde waarden en een gedeelde visie op onderwijs	'We denken dat we hetzelfde doen en denken, maar we weten het eigenlijk helemaal niet van elkaar.'

Deze tabel is uitgangspunt geweest voor de analyse van de data. De variabelen zijn de codes waarmee het materiaal in fragmenten is opgedeeld. Bij de definiëring van de codes is rekening gehouden met de context van de leraar basisonderwijs.

11.3.2 Beschrijving per methode van procedure en analyse

Interviews

Procedure

Op de vier scholen zijn twee interviewronden gehouden met leraren en schooldirecteuren. De interviews vonden plaats op twee momenten in het projectproces: in april 2007 (ongeveer één jaar na de start) en in april 2008 (ongeveer einde projectperiode). In de eerste interviewronde is onder andere gevraagd naar de beeldvorming van leraren bij het project 'Academische Basisschool', de ondernomen activiteiten om de professionaliteit te versterken en de beïnvloedende factoren op de versterking van de professionaliteit. Zie voor de interviewleidraad bijlage 4.

Enkele voorbeelden van vraagstellingen zijn:

- Welke beelden heeft u bij een academische basisschool?
- Leert u van contacten met collega's? (intern/ extern) (variabele: leren door sociale interactie)?
- Welke rol heeft de directeur ten aanzien van de versterking van uw professionaliteit? (variabele leiderschap en sturing)
- Werkt de school samen met andere partners? (variabele relatie: netwerk en partnerschappen)

De directeuren zijn in de eerste interviewronde vooral bevraagd op hun verwachtingen ten aanzien van: a. het project 'Academische Basisschool', b. het deelproject, c. de opbrengsten tot dan toe, d. de samenwerking met partners e. de contextfactoren en f. de mogelijke invloed van hun rol als schoolleider. Zie voor de interviewleidraad bijlage 5.

In de tweede interviewronde met leraren en directeuren werd dieper ingegaan op kenmerken van de professionele houding en uitgevoerde activiteiten ter versterking van hun professionaliteit, onder andere door te vragen naar voorbeelden. Voorbeelden van enkele vraagstellingen uit interviewleidraad zijn:

- In hoeverre passen de volgende kenmerken bij u? Waar blijkt dat uit?
- Gerichtheid op: willen weten (professioneel nieuwsgierig), willen innoveren
- Wanneer was de laatste keer dat u reflecteerde? Kunt u aangeven wat u toen deed?
- Is er op uw school sprake van gedeelde waarden en een gedeelde visie? Hebben leraren het gevoel dat zij zich samen inzetten voor hetzelfde doel?

Bij beide half gestructureerde interviews is gebruik gemaakt van een interviewleidraad waarbij de inhoud van de vragen, de formulering en de volgorde van de vragen slechts voor een deel vooraf bepaald waren. Zie voor de interviewleidraad bijlage 6 (leraren) en bijlage 7 (directeuren). Deze interviews met leraren en directieleden duurden ongeveer een uur en zijn alle 56 letterlijk uitgeschreven.

Analyse

In de analysefase zijn de onderzoeksgegevens verwerkt door ze eerst te coderen, vervolgens samen te vatten en met elkaar in verband te brengen (Boeije, 2005). Voor de analyse van de interviews is een codeerschema opgesteld dat gebaseerd is op de theoretische variabelen en de

operationalisatie daarvan (Miles & Huberman, 1994). Daarnaast is het schema met diverse onderzoekers besproken en aan de hand hiervan aangescherpt. De verzamelde gegevens zijn geanalyseerd op basis van betekenisvolle fragmenten en met behulp van Atlas-ti voorzien van codes. De codering heeft in eerste instantie plaatsgevonden met behulp van deze codes. Bij de codering bleek veel overlap tussen verschillende variabelen, ook tussen houding en gedrag. Zoals we in hoofdstuk 10 schetsten hangen houding en gedrag sterk met elkaar samen. Dit bleek door de overlap tussen de codes waardoor fragmenten vaker twee of meer codes toegedicht kregen. Een voorbeeld van een fragment waarbij zowel houding als gedrag zichtbaar is, is hieronder weergegeven.

- *‘Ja, ik ben wel nieuwsgierig en ik wil eigenlijk veel meer weten dan dat ik daar de mogelijkheid voor heb. Dat ligt aan een stukje tijd.’*
- *‘Bijvoorbeeld, bij het werken in leergroepen is er één groep die zoomt ook in op het lezen. Ik was die dingen aan het lezen en dan hebben ze afgesproken met elkaar om een boek te bestellen. Voor ieder een boek voor een stukje theoretische onderbouwing. En dan lees ik dat en denk ik ‘o, dat lijkt me leuk’ en dan ga ik meteen naar Bol.com en bestel ik hem en dan lees ik het en dan denk ik ‘o zo kan het ook’. Ik vind dat toch weer interessant om te lezen. Zijn we op de goede weg, hoe kan het ook, worden er ook andere ideeën gegeven waar ik mee aan de gang kan?’*

Kader 11.1 Voorbeeld van willen weten, nieuwsgierig zijn (houding) en lezen (gedrag)

Er is daarom gekozen de codes op basis van de data te clusteren. Hierdoor werd de samenhang tussen houding en gedrag meer zichtbaar. Variabelen die vaak samen gecodeerd werden, hebben we samengevoegd, zoals bijvoorbeeld willen delen en leren door sociale interactie. Deze aanpak past goed bij onze opvatting over professionaliteit, waarbij zowel houdings- als gedragsaspecten van belang zijn en vanwege het feit dat ze houding en gedrag elkaar sterk beïnvloeden.

Met behulp van het materiaal konden we op die manier meer naar de combinatie van houding en gedrag kijken. De indeling voor condities is verder gehandhaafd zoals in tabel 11.3. Door het beschrijven van houding en gedrag in samenhang is een volgende indeling tot stand gekomen, zie tabel 11.4.

Tabel 11.4 Overzicht van de samengestelde categorieën en onderliggende codes

	Samengestelde categorie	Onderliggende codes
Houding en gedrag	Professionele nieuwsgierigheid	Willen weten Willen begrijpen Leren door theorie
	Reflectie en reflectieve houding	Reflectie
	Onderzoeken en onderzoekende houding	Willen bekritisieren Leren door onderzoek
	Professionele autonomie	Willen bereiken
	Verbeteren van de praktijk	Willen innoveren Leren door directe ervaring
	Kennis en ervaring uitwisselen (intern/ extern)	Willen delen Leren door sociale interactie
	Conditie gericht op het stimuleren van professioneel handelen	Leiderschap en sturing Tijd, ruimte en gelegenheid, Professionaliseringsbeleid en overlegstructuur
	Conditie gericht op het stimuleren van een professionele cultuur	Gedeelde waarden en gedeelde visie Collectieve verantwoordelijkheid Reflectieve professionele dialoog Samenwerking Collectief en individueel leren Sfeer Relatie (netwerken en partnerschappen)

Samengevat zijn de volgende stappen doorlopen bij de analyse van de interviewgegevens. De eerste stap was het coderen van het materiaal met de codes zoals geschetst in de rechterkolom van tabel 11.4. De tweede stap was een check op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te waarborgen is een aantal van de interviews (ongeveer 20%) door een andere onderzoeker (collega promovendus) gecodeerd. Hieruit bleek een hoge mate van overeenstemming. Van de 437 toegekende codes in totaal is er 90 procent aan eenzelfde code gekoppeld. Tien procent was aan een andere code gekoppeld en is na overleg opnieuw ingedeeld. Telkens na het coderen van twee interviews is er overleg geweest over de wijze waarop codes toegekend zijn aan fragmenten. Bij fragmenten waar een verschillende codering aan gekoppeld was, is door middel van overleg gekomen tot overeenstemming. De verschillende manier van codering had meestal te maken met een te brede definiëring van de codes of de overlappende component van inhoudelijk definities. Door overleg zijn de definities aangescherpt. Hoewel de overeenstemming in de toekenning van de codes vrij hoog was, bleek in de gesprekken over het materiaal dat fragmenten vaak meerdere codes toegedicht kregen. Door de hoeveelheid dubbele coderingen is getracht de tekst meer samen te vatten in omvattende begrippen. Gekeken is naar welke codes vaak dubbel werden gescoord, of naar welke inhoudelijk activiteiten verwezen werd. Bij de voorbeelden die leraren namelijk gaven bij de aspecten over houding werd meestal over gedrag gesproken. Op basis daarvan zijn samengestelde codes vastgesteld. De derde stap was om verder samen te vatten op basis van de samengestelde categorieën. Hierbij zijn de resultaten van alle respondenten per school beschreven. We hebben ervoor gekozen om de gegevens op schoolniveau te beschrijven, zodat we zicht kregen op condities op schoolniveau en de relatie met professionaliteit (houding en gedrag). Uiteindelijk zijn dus per samengestelde categorie voor houding en gedrag en voor de condities de resultaten per school beschreven. In de vierde stap probeerden we de resultaten nog beknopter samen te

vatten door per samengestelde categorie een score variërend van ‘- -’ tot ‘+ +’ aan de categorie toe te kennen. Deze scores hebben de volgende betekenis:

++	Duidelijk aanwezig
+	Enigszins aanwezig
+/-	Op bepaalde aspecten wel aanwezig en op andere aspecten niet aanwezig
-	Nauwelijks aanwezig
--	Helemaal niet aanwezig

Kader 11.2 Betekenis van de plussen en minnen

De mate waarin overeenstemming was tussen de leraren en directeur in de resultaten hebben we daarnaast apart aangegeven (mate van homogeniteit). Als er grote verschillen zijn in het team is dit in de resultaatbeschrijving apart met een asterisk gemarkeerd. Het overzicht met plussen en minnen maakte vergelijk met andere scholen beter mogelijk. Het proces van het scoren en de mate van overeenstemming bepalen, is met twee onderzoekers gedaan. Er heeft overleg plaatsgevonden over hoe de beschreven resultaten konden worden samengevat in een score.

De vijfde en laatste stap betrof een membercheck (Boeije, 2005). Het geheel is voorgelegd aan de respondenten met de vraag of zij de school herkenden in de casusbeschrijving. Dit heeft niet tot aanpassingen geleid.

Observaties

179

Procedure

De observaties dienden vooral ter ondersteuning van de interviews en hadden als doel meer zicht te krijgen op wat er tijdens de specifieke interventies en activiteiten gebeurde. Deze activiteiten en interventies waren door de schoolleiding bewust ingezet om een bijdrage te leveren aan het proces van versterking van de professionaliteit van de leraar. Omdat de scholen tegen het einde van de projectperiode veel gericht activiteiten planden om het projectdoel ‘versterking professionaliteit van leraren’ te behalen, werden de observaties voornamelijk tegen het einde van de projectperiode uitgevoerd. Zo zijn er bijvoorbeeld één of meer studiedagen op alle scholen geobserveerd, een bijeenkomst van het deelproject ‘Academische Basisschool’ en op iedere school een overlegmoment in een kleinere leergroep of leerkring. Daarnaast is er op elke deelprojectschool een regulier dagdeel gevolgd om na te gaan of er daadwerkelijk elementen van de professionaliseringsactiviteit zichtbaar waren en een indruk te krijgen van sfeer en openheid op de school. In totaal zijn er veertien observatiemomenten geweest.

Voor het in kaart te brengen van activiteiten en interventies ter versterking van de professionaliteit, is geen observatieschema gebruikt maar werd een feitelijke weergave van wat er gebeurde genoteerd.

Analyse

De geschreven observatieverslagen van wat er chronologisch op die dag gebeurde, zijn vergeleken met een andere observant om de betrouwbaarheid te controleren. Hiervoor is er twee keer met een tweede observant gewerkt. Na afloop is nagegaan of dezelfde observatienotities in het situatieverslag zijn weergegeven. Uit het overleg met deze observant bleekt dat dezelfde kern-elementen genoteerd waren.

De observatieverslagen zijn vanuit de onderzoeksvraag meermaals gelezen. Fragmenten/ situatiebeschrijvingen betreffende de belangrijkste variabelen zijn ter ondersteuning gebruikt bij de weergave van de bevindingen uit de interviews.

11.4 Tot slot

In dit hoofdstuk is aangegeven op welke wijze de onderzoeksvragen beantwoord zullen worden. Deze onderzoeksvragen zijn: *'In hoeverre is er sprake van professionaliteit bij leraren op houdings- en gedragsniveau?'* en *'In hoeverre zijn de condities voor het versterken van de professionaliteit van leraren op de scholen vervuld?'*.

Om een antwoord op deze vragen te vinden zijn interviews en observaties uit gevoerd. De variabelen zijn daartoe geoperationaliseerd met behulp van het analysekader uit hoofdstuk 10. De analyse heeft geleid tot een clustering van de variabelen voor houding en gedrag tot samengestelde categorieën. In het volgende hoofdstuk worden vier casusbeschrijvingen gepresenteerd ter beantwoording van de onderzoeksvragen.

12 Resultaten

Inleiding

Vanuit de hoofdvraag voor dit derde deel *‘Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?’*, zijn er twee deelvragen geformuleerd:

- In hoeverre is er sprake van professionaliteit bij leraren op houdings- en gedragsniveau?
- In hoeverre zijn de condities voor het versterken van de professionaliteit van leraren binnen de school vervuld?

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de dataverzameling en analyse weergegeven ter beantwoording van de onderzoeksvragen. Hiertoe worden in de paragrafen 12.1 tot en met 12.4 vier cases gepresenteerd waarin de resultaten beschreven worden. Deze casusbeschrijvingen geven een overzicht van de context van telkens één school met betrekking tot algemene informatie over de school, de mate waarin leraren kenmerken van een professionele houding vertonen en welke condities voor het versterken van professionaliteit zijn vervuld, volgens de perceptie van de leraren. Voor deze beschrijving is voornamelijk gebruik gemaakt van interviews met leraren en directeuren en van observaties. Er zijn citaten uit de interviews toegevoegd om de resultaten te illustreren. We trachten met deze beschrijving relaties tussen condities, professionele houding en professioneel gedrag in kaart te brengen.

181

12.1 Casusbeschrijving basisschool De Hazelaar

12.1.1 Algemene beschrijving

De school staat in een wijk die deel uit maakt van een groot dorp. De school beschikt over een relatief modern gebouw. De school bestond uit twee locaties, maar in oktober 2007 is de dependance samengevoegd bij het hoofdgebouw. De school heeft een populatie van ongeveer 285 leerlingen, met het vooruitzicht op een daling de komende jaren. Deze leerlingen zijn verdeeld over 11 groepen. Met betrekking tot de leerlingpopulatie wordt aangegeven dat er veel gediagnosticeerde zorgleerlingen zijn. *‘Er zijn veel kinderen die bij het citoleerlingvolgsysteem D en E scoren’*. De school heeft als speerpunten: het streven naar inclusief onderwijs, ontwikkelingsgericht omgaan met kinderen en het geven van onderwijs op maat. Basisschool de Hazelaar is samen met 18 andere scholen aangesloten bij een stichting (bestuur B, beschreven in deel 2).

De school heeft een managementteam bestaande uit een directeur en twee clusterhoofden. De school werkt met een verdeling van de groepen in twee grote clusters (onderbouw en bovenbouw). De directeur wordt gezien als de eindverantwoordelijke voor de regie van de schoolontwikkeling naar een professionele, lerende organisatie. In de praktijk leidt het managementteam de school.

In het team zijn 23 mensen actief als onderwijzend personeel; twee daarvan zijn LIO'ers en er zijn drie onderwijsassistenten. Deze drie onderwijsassistenten worden ingezet voor rugzakleerlingen en één daarvan specifiek voor het begeleiden van een Roma-kind. Sommige personeelsle-

den hebben een niet-lesgevende taak (interne begeleider) of naast de groep ook een functie als coördinator of intern begeleider.

Samenwerking met externen, zoals samenwerking met de pabo of met het ROC vindt vooral plaats via studenten. De school werkt met veel studenten (totaal 14). In samenwerking met de lerarenopleiding werkt de school aan het opleiden van toekomstige leraren. De uitwisseling van de kennis en vaardigheden tussen studenten en leraren beschouwen de leraren en directeur van de school als waardevol.

12.1.2 Project 'Academische Basisschool'

In het kader van het project 'Academische Basisschool' is op deze school een deelproject aangevraagd met als thema 'Inclusief Onderwijs'. De aanvraag voor het project is een initiatief van de directeur en komt voort uit de wens om handvatten te ontwikkelen om te komen tot een professionele leergemeenschap. De school ervaart een praktisch probleem: het aantal rugzakleerlingen neemt explosief toe en de vraag is hoe men met deze leerlingen om moet gaan met inclusief onderwijs.

De betrokkenen van het deelproject vormen een kleine kerngroep. De kerngroep bestaat uit zes personen (intern begeleider, twee leden van het managementteam, een LIO-student en twee leraren, waarvan een zogenoemde 'leermonitor'. Leermonitoren *'participeren in het honderdveld en de Academische Basisschool waar zij thematieken bestuderen die ook voor het stichtingsniveau relevant zijn'* (uit interview bestuurder B 2007).

Overleg binnen de kerngroep 'Academische Basisschool' is ongeveer eens per drie weken, gedurende 2,5 uur. De doelstelling van de kerngroep is tweeledig volgens de schoolleider: *'Op de eerste plaats dat de leraren een houding ontwikkelen die hoort bij de professionele leergemeenschap. Op de tweede plaats (meer operationeel) dat wij kunnen omschrijven welke variëteiten wij nodig hebben, eventueel toe moeten voegen om individueel onderwijs gestalte te kunnen geven.'* Onder (professionele) 'houding' verstaat de directeur *'systematisch denken, systematisch onderzoek, het aangaan van persoonlijke reflectie.'*

Aan de kerngroep is ook een 2B-er toegevoegd die wordt ingezet ter ondersteuning van de kerngroep voor theorievorming (*'onderzoekjes' op internet, het verzamelen van artikelen*). Het proces in de kerngroep wordt begeleid door een procesbegeleider. Zij geeft vooral richting aan het (actie-)onderzoek dat de groep wil uitvoeren.

De kerngroep wil het hele team erbij betrekken door informatieverstrekking aan de teamleden. Ook bij de studiedagen komt het werk van de kerngroep iedere keer terug. Toch levert deze wijze van communiceren van het kernteam met de rest van het team geen echte betrokkenheid op, geven ze zelf aan. Het blijft vaak bij informeren. Verder worden er presentaties gegeven op het niveau van de stichting (bestuur B) in het kader van (kennis)uitwisselmomenten. Er is volgens een aantal leraren weinig gezamenlijke invulling gegeven aan wat het project 'Academische Basisschool' voor de school zelf betekent, behalve dat inclusief onderwijs het inhoudelijke thema is, waarmee de kerngroep aan de slag is gegaan.

Hoewel de kerngroep van het academische deelproject op een aantal fronten zorgt voor een goede communicatie en informatiestroom, levert het niet de gewenste betrokkenheid op bij het schoolteam.

12.1.3 Professionele houding en gedrag

Alle leraren werken actief aan hun professionele ontwikkeling. Ze geven aan op tal van verschillende manieren hun vak bij te houden, zowel via formele als informele activiteiten. Dit gebeurt soms bewust en soms ook onbewust.

Professionele nieuwsgierigheid

Alle geïnterviewde leraren geven aan interesse te hebben en nieuwsgierig te zijn naar het leren van kinderen. *‘We zijn met het ontwikkelen van het lezen bezig, dat is een speerpunt op school, die leergroep was daar mee bezig. Ik ben geïnteresseerd in alles wat los en vast zit in de onderbouw. Maar ik ben ook geïnteresseerd in de bovenbouw. Als iemand zou zeggen: dat is zó interessant en dat kan je op een adaptieve manier in alle kernvakken doen, dan ben ik de eerste, dan ligt het morgen bij mij in huis. Daar ben ik zeer hongerig naar.’*

Deze interesse uit zich bij veel leraren in verdiepend lezen of door in gesprek te gaan over onderwijs en didactiek. *‘Zelf ben ik heel geïnteresseerd in bepaalde gedragsstoornissen van kinderen. Maar ik ben niet zo heel erg theoretisch aangelegd, en ga dus niet naar artikelen zoeken. Als ik zelf een probleem zou hebben, dan zou ik van anderen willen horen hoe zij daarover denken en hoe zij dat zouden oplossen.’* Dit soort gesprekken vinden meestal plaats op informele momenten zoals in pauzes.

Sommige leraren volgen cursussen, zoals taal bij zaakvakken, coachingscursus, cursus ICT en cursus over autisme. Meestal is het volgen van externe cursussen een individuele aangelegenheid. Er is ook een scholing gevolgd over gedragsproblematiek (sociaal/emotioneel) door het hele team. Leraren geven aan dat een cursus waardevol is wanneer deze praktijkgericht is. Op schoolniveau vinden er elk jaar studiedagen plaats die men de laatste jaren meer is gaan waarderen door de betrokkenheid van de leraren bij de invulling van deze dagen. *‘In de voorgaande jaren werd het voornamelijk bepaald door directie of door IB-ers waar we het over hadden.’* Bovendien worden er meer praktische elementen toegevoegd aan deze dagen, die als erg waardevol worden beschouwd. Eén van de centrale onderwerpen was bijvoorbeeld *‘niveau van gespreksvoering met elkaar’*.

Leraren geven aan veel te lezen en daar veel van te leren. Het gaat ook om bijvoorbeeld aangereikte artikelen van de directeur, of de procesbegeleider bij de kerngroep ‘Academische Basisschool’, het internet, of tips die ze van collega’s krijgen. *‘Ik (de directeur) stimuleer dat heel erg, vakbladen horen bij je werk vind ik zelf maar er is niet zo ontzettend veel belangstelling; een enkeling leest artikelen uit het vakblad.’*

Vaak komen leraren niet toe aan het lezen van vakliteratuur in de gewone werkweek en zeggen in vakanties en weekenden te lezen. Ze zeggen dat lezen van vakliteratuur voor een onderbouwing van het professionele handelen kan leiden en dat het tot nieuwe inzichten en toepasbare tips leidt. *‘Dat ik een goede onderbouwing kon geven vanuit het concept waarmee we werken. Ik wil bezig zijn met de rode draad, een doorgaande lijn in het onderwijs. Ik vind het belangrijk om een onderbouwing te zoeken voor de vraag: hoe willen we werken?’*

De meeste leraren lezen vanuit persoonlijke interesse. Eén leraar geeft expliciet aan dat ze gestimuleerd wordt door de participatie in een leergroep.

Schoolbreed bestaat bij leraren interesse voor vakliteratuur en de collegiale dialoog. Hoewel de leraren aangeven veel te leren van aangereikte artikelen is de directeur van mening dat er niet veel interesse is voor vakbladen. Leraren lezen vooral in de eigen tijd (weekend, vakantie) en uit individuele belangstelling over vooral praktisch toepasbare ‘tips’.

Verbeteren van de eigen praktijk

Alle geïnterviewde leraren geven aan dat ze een professionele houding hebben die gericht is op het verbeteren van de eigen praktijk in de klas. Zo geeft één leraar aan dat hij met de kern van de methode aan de slag gaat, maar afwijkt van de oefenstof om kinderen meer betrokken te houden. *‘Ja, bijvoorbeeld bij ‘spelling’. Er zijn opdrachten met hele simpele, saaie zinnen. Het gaat dan om een bepaalde categorie zelf te benoemen woorden. (...) Dan hebben ze zelf die zinnen kunnen bedenken en dan zijn ze toch meer betrokken’.* Met betrekking tot het niveau waarop het leren plaatsvindt kan gezegd worden dat de meeste leraren leren met als doel de directe praktijk van morgen te verbeteren (enkelstag leren). Ze zijn gericht op het oplossen van praktische problemen. Vaak is dit gekoppeld aan een reflectiemoment. *‘Dan proberen we dat in de praktijk uit en dan merk je al snel of het werkt. Als het niet werkt, ga je weer verder zoeken hoe we dit kunnen aanpakken. Maar dan wel heel erg praktisch, ik ben dan niet zo van de boeken’.* Uit de reacties van de leraren blijkt dat zij een professionele ontwikkelingsactiviteit vooral waardevol vinden als het direct iets oplevert.

Soms worden ook samen nieuwe producten ontwikkeld, zoals registratieformulieren of inhoudelijke ontwerpen voor thema's. *‘Bijvoorbeeld over manieren van registreren worden dingen regelmatig uitgetoetst. Blijkt dan dat het werkt, dan nemen we het vaak op in een klassenmap en dan spreken we ook af dat ieder met dat formulier aan het werk gaat’.* Leraren geven aan dat ze leren door dingen in de klas uit te proberen (*‘ik probeer gewoon losse dingetjes uit om te zorgen dat het gewoon wat beter loopt’*) en door met collega's over onderwijs te praten. Soms worden ze geïnspireerd om nieuwe dingen uit te proberen door observaties of door een andere klas binnen te lopen.

184

Een enkele leraar zegt ook na te gaan welke aannames hij/zij zelf heeft over een bepaalde situatie en denkt ook na over verbeteraanpakken voor de langere termijn. Steeds meer ontstaat het 'willen verbeteren' ook op schoolniveau. *‘Ik ben heel graag met schoolontwikkeling bezig. Dat vind ik eigenlijk nog leuker dan mijn eigen klasje zeg maar.’ ‘Dat blijkt uit het steeds vooruit willen kijken, met daaraan vast een stukje reflectie. Wat willen we ermee? Voor wie willen we de dingen doen? Wat betekent dat voor ons? Wat hebben we nodig? Ik heb wel laten merken dat ik voor mijn eigen ontwikkeling wel een initiatiefnemer ben en dat ik heel graag vooruit wil. Ik ben ook heel graag met schoolontwikkeling bezig’.* De meeste leraren geven aan toch meer gericht te zijn op de korte termijn, niet verder denkend dan een schooljaar. *‘Dat merk ik wel, dat ik daar iets minder mee bezig ben. Het is meer het nú en dit schooljaar, dan wat ik doe over 10 jaar. Daar houd ik me helemaal niet mee bezig in mijn werk. Ik heb dit jaar voor het eerst groep 5 alleen. Daar moet je je inwerken en dan ben ik minder bezig met hoe het er over 10 jaar uit zou zien. Ik heb natuurlijk wel ideeën, maar om echt concreet te zeggen dát wil ik echt gaan doen en daar doe ik dit en dit en dit voor. Daar ben ik niet zo mee bezig.’*

Een professionele houding gericht op het verbeteren van de eigen praktijk in de klas is vooral gericht op de directe onderwijspraktijk van vandaag en morgen. Het oplossen van praktische problemen staat voorop en wordt als waardevol beschouwd als het direct resultaat oplevert. Een enkeling is wel gericht zowel op de eigen ontwikkeling als op de schoolontwikkeling op de langere termijn.

Kennis en ervaring uitwisselen

Leraren vinden het waardevol om met collega's in gesprek te gaan over het onderwijs. Ze gaan niet alleen met elkaar in gesprek op vastgelegde momenten zoals de vergaderingen, maar vooral ook in de wandelgangen zoals bijvoorbeeld tijdens pauzes of na school. *‘Heel veel in de pauzes,*

maar ook in gesprekken in de clusters, en na school.’ Doordat de leraren steeds vaker bij elkaar de groep binnenlopen, is men ook beter op de hoogte van waar de ander mee bezig is. ‘Je zit heel dicht op elkaar, ik loop veel bij mijn collega’s binnen en we werken steeds meer samen. Dan krijg je sowieso discussies.’

Er wordt veel kennis en ervaring met elkaar uitgewisseld. *‘Nou, ik weet nog dat we op een gegeven moment de Avi-test deden, maar op de RT-opleiding had ik geleerd dat wij het hier op school dus totaal op de verkeerde manier afnamen. Ja, dat ga je dan natuurlijk wel zeggen. Het werd in eerste instantie niet echt geloofd, we deden het al jaren zo. Ik zeg, we doen het echt op de verkeerde manier, maar daarna was het dat.’* Niet alle leraren vinden het makkelijk om kennis te delen met anderen. *‘Ik wil dat wel maar ik wil het eerst voor mezelf uitvinden en uitzoeken voordat ik het ga delen met anderen. Hier op school is het eigenlijk meer afspraak dat: als je iets wilt uitproberen, je het dan eerst deelt met anderen.’* Er wordt slechts sporadisch bij elkaar in de les geobserveerd. Hiermee doelen de leraren op geplande observatiemomenten. Tegelijkertijd wordt aangegeven dat hier minder behoefte aan is, omdat de cultuur steeds meer open is en men dus meer van elkaars handelen ziet. Het informele leren vindt dan ook steeds meer plaats, door het zien van elkaars handelen en hierover in gesprek te gaan.

Er zijn op het moment van de interviewafname 14 studenten op basisschool De Hazelaar. De meeste leraren geven aan veel te kunnen leren van studenten. *‘Ze brengen nieuwe informatie en kennis mee de school in’.* Hierdoor worden nieuwe dingen uitgetoetst. Ook zegt een aantal leraren veel te leren van de reflectiegesprekken met de studenten. Hierdoor worden ze zich meer bewust van hun eigen handelen. Bij andere leraren blijft het meer bij terugblikken op de les. *‘Met de student bespreken we het wel en vragen dan: hoe kwam het nou dat het zo is gegaan? Wat ging er fout en wat ging er goed? Wat moeten we de volgende keer niet meer doen?’* Door twee leraren wordt ook het gebruik van video-interactiebegeleiding (svib) als instrument genoemd om met bijvoorbeeld een collega in gesprek te gaan over het handelen in de klas. *‘Ik heb op het moment een (svib)traject lopen samen met een collega. Deze collega komt regelmatig bij mij in de groep kijken, maar dat gebeurt vooral omdat ik dit jaar voor het eerst groep 1/ 2 heb en daar eigenlijk heel weinig vanaf wist.’* Verschillende leraren zeggen dat er meer tijd beschikbaar zou moeten zijn om met elkaar de (professionele) dialoog over de dagelijkse onderwijspraktijk te kunnen voeren. Het zou vaker geagendeerd kunnen worden en er moet meer tijd beschikbaar zijn. De informele momenten brengen op dit moment niet voldoende diepgang. *‘Als je kijkt naar een doorgaande lijn dan is het wel belangrijk dat je daar afstemming in zoekt. Dan is het nodig om te weten hoe een ander daarin staat, en wat die belangrijk vindt, en waarom. En waar onze overeenkomsten en verschillen in visie zitten’* Een andere leraar geeft aan: *‘In die leergroep (waar ik ook inzit), zitten allemaal mensen die praktisch ingesteld waren. Een reflectieve dialoog hielden wij eigenlijk niet; we verdeelden taken en dat werd allemaal uitgevoerd. De laatste keer hebben we wel gevraagd wat je geleerd had. Vanuit de academische basisschool moeten we er wel voor zorgen dat er een reflectieve dialoog ontstaat. En dat hebben we nu de laatste keer wel gedaan.’*

De interne kennisdeling in deze school gebeurt op vastgestelde vergadermomenten maar vooral ook in de informele wandelingen. Leraren zouden meer officiële en geagendeerde tijd willen besteden aan de professionele dialoog. Hoewel kennisdeling middels collegiale observaties nog niet vanzelfsprekend is bezoeken leraren steeds vaker elkaars groep of klas. In de kerngroep ‘Academische Basisschool’ wordt wel een professionele dialoog georganiseerd.

Reflectie en reflectieve houding

Alle leraren zeggen te reflecteren op hun eigen handelen. *‘Eigenlijk vraag je je wel iedere dag af: wat is er nu gebeurd en hoe kan ik daar nu de volgende keer mee omgaan en wat heb ik daarvoor nodig? ‘Ik zet er ook niet heel veel van op papier; wel bepaalde dingen die in de klas escaleren.’* Bij de meesten beperkt het reflecteren zich tot kijken wat goed ging en wat niet. *‘Dat moet ik heel eerlijk zeggen, ik ben niet zo van reflectie. Ik ben meer een doener, dus als iets niet lukt, dan denk ik, ja dat is niet goed gegaan, dat moet ik verbeteren, en dan neem ik het weer mee in de dagvoorbereiding voor de volgende dag.’* Ook wordt het evalueren met de kinderen genoemd als het over reflectie gaat.

Vaste momenten van reflectie met collega's zijn er bijvoorbeeld jaarlijks bij de voorbereiding van de pop-gesprekken met het managementteam. Bij de meesten beperkt het reflecteren zich tot kijken wat goed ging en wat niet, waarbij vaak de 360 graden feedback aan de orde komt. *‘Eens per jaar maak ik die feedbackscan en dan sturen collega's op mijn verzoek hem weer ingevuld terug. Daar leer ik veel van.’*

Reflectie ligt voornamelijk op het vlak van het dagelijks handelen in de eigen klas en praktijk en beperkt zich tot wat wel en wat niet goed ging. Een maal per jaar wordt een meer formele reflectie gedaan als voorbereiding op het pop-gesprek.

Onderzoeken en onderzoekende houding

186

Het leren van onderzoek wordt niet expliciet benoemd als activiteit om zich professioneel te ontwikkelen. Ook de systematische aanpak en het objectief met afstand kijken naar situaties komt niet naar voren in de voorbeelden die genoemd worden. Uit de interviews blijkt dat de meeste leraren sneller geneigd zijn te denken in concrete verbeteractiviteiten en oplossingen, dan in bijvoorbeeld een grondige analyse van het probleem. *‘Dan moet ik mijn hoofd wel vrij maken van mijn eigen ideeën. En dat is wat ik net bedoelde, met die oplossingen die dan in mijn hoofd zitten.’*

De twee geïnterviewde leraren die ook in de kerngroep zitten geven aan meer te gaan lezen door het participeren in die kerngroep. Voor enkele andere leraren is nog onduidelijk wat precies bedoeld wordt met een praktijkgericht onderzoek. Van de leraren die ervaring hebben kunnen opdoen met gerichte onderzoeksactiviteiten, zijn de meningen verdeeld over de zinvolheid en het nut ervan. Het rapporteren over onderzoek wordt over het algemeen als moeilijk en zeer tijdrovend ervaren.

Ten aanzien van het kritisch zijn worden vooral voorbeelden genoemd gericht op het zelfkritisch zijn in evaluaties. De meeste leraren geven aan kritischer naar zichzelf te zijn, dan naar anderen. *‘Ik denk dat ik kritischer naar mezelf ben dan naar anderen. Ik ben wel kritisch naar anderen maar dat spreek ik niet altijd uit.’* Een andere leraar geeft aan dat het dan vooral gaat om bevestiging: *‘de vragen durven stellen over of het klopt en wat je er zelf van vindt’.*

In deze school bestaan verschillen beelden over wat een onderzoekende houding zou zijn, over wat het doen van onderzoek zou inhouden en over de zinvolheid daarvan. Dit komt voornamelijk omdat leraren vooral gericht zijn op concrete verbeteractiviteiten en oplossingen, dan op het analyseren van een probleem. De leraren in de kerngroep gaan wel aan de slag met praktijkgericht onderzoek.

Professionele autonomie

Enkele leraren geven expliciet aan dat ze zichzelf verantwoordelijk voelen voor de eigen professionele ontwikkeling. Ze geven duidelijk aan dat ze zelf het initiatief nemen en het management als

faciliterend beschouwen. Uit de interviews met andere leraren blijkt dat zij juist wel deze sturing van het management verwachten en dus een meer afwachtende houding aannemen ten aanzien van hun eigen professionele ontwikkeling. Professionele autonomie is geen vanzelfsprekendheid voor de leraren op deze school.

12.1.4 Conditie voor de versterking van professionaliteit

Om een beeld te kunnen schetsen van de condities die versterking van de professionaliteit bevorderen of belemmeren wordt een aantal aspecten nader in beeld gebracht. Eerst beschrijven we de condities gericht op het stimuleren van concreet gedrag en vervolgens de condities gericht op het stimuleren van een professionele cultuur.

Conditie gericht op het stimuleren van professioneel handelen

Leiderschap en sturing

Het managementteam (MT) wil vooral de richting aangeven en facilitering bieden voor de behoeften die uit de organisatie komen, aldus de directeur. Professionalisering moet volgens de directeur nooit gedwongen gebeuren. Er wordt bij een aanvraag voor bijvoorbeeld het volgen van een cursus wel een plan van aanpak met een idee over de opbrengsten verwacht. Uit het interview met de directeur blijkt dat hij alle beslissingen echt samen met het managementteam maakt. Met betrekking tot nieuwe ontwikkelingen wordt aangegeven dat het managementteam streeft naar een integrale aanpak: *'Heel belangrijk om schoolontwikkeling, integrale benadering van middelen, inzet van personen, functiehuis integraal te zien.'* De directeur zelf geeft aan de ontwikkeling van leraren bewust te stimuleren op bepaalde momenten. *'Wanneer ik een goed artikel heb dan zet ik dat gericht uit. Zo gaat bijvoorbeeld een artikel over inclusief onderwijs naar de ib-er toe. We vragen er ook wel een beetje plagerig aandacht voor door bijvoorbeeld op het bord te zetten: heb je dat gezien, een rondje eromheen, een beetje prikkelen.'*

De schoolleider heeft een duidelijke visie van waar de school uiteindelijk naar toe zou moeten. Hij zet, soms nog ad hoc, interventies in om dit doel te bereiken. De rode draad is echter niet voor iedereen herkenbaar, waardoor de interventies niet altijd het gewenste versterkende karakter hebben.

Uit verschillende opmerkingen van leraren blijkt dat zij zich gestimuleerd voelen door de directeur. *'Ja die geeft wel aan van ga eens dit doen of ga eens kijken. Hij geeft mij wel ruimte als ik zou zeggen: nou dat wil ik. Dan zou dat wel kunnen.'*

Sommige leraren geven expliciet aan dat zij vinden dat de directeur hen niet stimuleert tot professionalisering. *'Nee, ik vind niet dat de directeur dat doet. Ik vind dat ik dat zelf doe.'* Dit geeft aan dat sommige leraren zelf de verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces. Zij vinden ook dat dit hun eigen taak is om die verantwoordelijkheid op zich te nemen. *'Als leerkracht ben je professional en dan denk ik dat je ook professioneel genoeg moet zijn om te zeggen, nou ik wil me daar in verdiepen of ik wil me daar verder in professionaliseren. Ik vind niet dat een directeur moet zeggen: ik vind dat je dat moet gaan doen.'*

Schoolbreed wordt ingezet op verdere professionalisering maar wel vanuit de gedachte dat dit niet afgedwongen kan worden. Enerzijds wordt ervaren dat leraren door de directeur gestimuleerd worden in bijvoorbeeld scholing, anderzijds geven enkele leraren ook aan dat professionals zelf zorg moeten dragen voor hun professionele ontwikkeling.

Tijd, ruimte, gelegenheid

In het algemeen wordt er voldoende gelegenheid ervaren voor professionalisering. Als een leraar bijvoorbeeld een andere school zou willen bezoeken, dan wordt die ruimte geboden. Het initiatief hiervoor ligt wel bij de leraren. *‘Als we iets anders willen gaan doen, dan moeten we met een goed plan komen. Dan moet je er dus eerst al samen over praten en is dat goed, daarna krijg je daar ook vrij baan in.’* Gelegenheid krijgen wordt ook gezien als de ruimte om eigen inbreng te hebben. Een leraar geeft aan het plezierig te vinden dat er voldoende gelegenheid is om *‘dingen van jezelf’* te kunnen laten zien. *‘Dat je niet in een stramien zit van, zo is het op deze school, zo werken wij, dus jij ook, punt.’*

Volgens de directeur wordt de gelegenheid die er is juist niet altijd zo beleefd, *‘Leraren moeten ervan overtuigd raken dat professionalisering binnen hun baan mogelijk is, binnen de uren die ze voor hun baan ter beschikking hebben.’* Hij doelt daarmee op de ervaren werkdruk en het gebrek aan tijd. De werkdruk is een probleem dus zou er volgens de directeur meer gefaciliteerd moeten worden om professioneel te kunnen blijven handelen.

Door de drukte van alledag komen leraren niet toe aan de professionele dialoog. Ook zien leraren professionaliseringsactiviteiten, zoals het werken in leergroepen, als iets dat er weer extra bijkomt. *‘Er zijn zoveel dingen die er wekelijks nog naast komen of even tussendoor komen of er staan al dingen gepland maar dan moet er toch even nog iets anders tussendoor. Of er wordt daar weer een speciale commissie voor opgericht en daar weer een voor, dus je wordt zo naar alle kanten toetrokken en dat belemmert me om me daar eens in te gaan verdiepen.’* Toch wordt de wil van het MT om tijd te creëren door vrijwel alle leraren gezien. Maar in de praktijk blijkt het dan echter lastig om bijvoorbeeld vervanging te regelen voor de groep (er zijn regionaal weinig vervangers). Ook het hebben van een moeilijke, of zware groep en een parttime baan worden opgevoerd als een belemmering om tijd voor professionele ontwikkeling vrij te maken. Leraren vinden dat ze overdag door de *‘gewone’* werkzaamheden niet toekomen aan (extra) professionaliseringsactiviteiten en zoeken die tijd dan in de avonduren, de weekenden en vakanties. Andere leraren geven aan tijd te creëren door prioriteiten te stellen. *‘Wat ik echt afgeleerd heb, is alles nakijken om van daaruit kinderen verder te helpen. Dat doe ik bijna niet meer, wat dat betreft richt ik me veel meer op de behoefte van de kinderen’.*

Tijd voor onderzoek is er te weinig wordt door de leraren uit de kerngroep gezegd: *‘Ik wil al tijd heel veel, maar om het dan allemaal weer vast te leggen, daar gaat allemaal veel te veel tijd in zitten.’* En ook de directeur geeft aan: *‘Er zit een aspect aan het onderzoek en dat is het schriftelijk weergeven, het borgen van het onderzoek. Dat wordt als zeer belastend ervaren. Ik heb dat niet alleen zelf, maar ik zie het ook bij de anderen. Het weergeven van de resultaten van het onderzoek op schrift is nodig om het weer te kunnen delen met anderen. Ook heerst het idee: waarvoor doe je het eigenlijk? Gaat het dan de kast in?’*

Er is letterlijk weinig aparte overlegruimte op deze school. De teamkamer is een afgescheiden deel van de algemene aula-ruimte, met weinig privacy. Sinds de samenvoeging in één gebouw, zeggen leraren dat het wel makkelijker is om met iedereen in gesprek te gaan.

Enerzijds wordt gezegd dat er op deze school voldoende tijd en gelegenheid beschikbaar wordt gesteld voor professionalisering. Anderzijds wordt de dagelijkse werkdruk op school genoemd als het grootste probleem waardoor leraren niet toekomen aan professionaliseringsactiviteiten. Ze zeggen dat ze in de weekenden en vakanties tijd moeten vrijmaken voor het lezen van vakliteratuur. De directeur is echter van mening dat het moet lukken in de uren die ze voor hun baan ter beschikking hebben, dat leraren alleen de mogelijkheden hiertoe nog niet zien.

Overlegstructuur

In de vergaderstructuur is ervoor gekozen om vooral in de clusters te overleggen. Het hele team overlegt ongeveer vijf keer per jaar. Overleg in de grote clusters vindt structureel iedere week plaats. Naast de grote clusters zijn er ook kleine clusters geformeerd (groepen 1-2, groepen 3-4, groepen 5-6, groepen 7-8). Deze clusters komen naar behoefte samen.

Er worden ook studiedagen georganiseerd. De studiedagen met thema's op schoolniveau worden zo'n vier keer per jaar georganiseerd en krijgen een vervolg in de vorm van interne leergroepen die uit leraren van verschillende clusters bestaan. Deze leergroepen bestaan uit ongeveer vier leraren en zij overleggen over de uitwerking van het studiedagthema. Op dit moment worden ze daar inhoudelijk bij begeleid door een klein adviesbureau. Uit de observatie van de studiedag bleek dat de organisatie nogal rommelig was. Het thema van de dag was gesprekstechnieken, maar het was onduidelijk hoe de diverse onderdelen van de studiedag met elkaar samenhangen. Tijdens de studiedagen wordt er ook gewerkt in leergroepen. Deze leergroepen zijn cluster overstijgend samengesteld op basis van interesse. Dit biedt kansen om verbreding in de school te krijgen. Uit de observatie van een leergroep wordt duidelijk dat voornamelijk vanuit de eigen klassenpraktijk geredeneerd wordt en nog maar weinig vanuit cluster- of schoolniveau.

De directeur van deze school zegt in het interview dat diverse activiteiten georganiseerd worden om te stimuleren dat er geleerd wordt. Daarbij worden inzichten en uitgangspunten ter discussie gesteld (dubbelslag leren).

Naast een duidelijke vergaderstructuur worden studiedagen georganiseerd waarin men op schoolniveau in leergroepen werkt. Toch blijft de focus op de eigen onderwijspraktijk gericht.

189

Conditie gericht op het stimuleren van een professionele cultuur

Het gemiddelde cijfer dat wordt gegeven voor de professionele cultuur op school is een 7,1. De scores van de respondenten variëren in cijfers van 6,5 tot 8. Dit geeft aan dat er behoorlijk overeenstemming is over de professionele cultuur.

Gedeelde waarden en gedeelde visie

Leraren geven aan dat uit een eerder cultuuronderzoek op school (door een extern bureau) is gebleken dat er niet echt sprake is van gedeelde waarden en een gedeelde visie. Dit verbaasde de meeste teamleden. Door de samenwerking te intensiveren, kwamen de leraren erachter dat er toch grote verschillen in aanpak bestonden. *'We denken dat we hetzelfde doen en denken, maar we weten het eigenlijk helemaal niet van elkaar.'* Er is wel een ontwikkeling op gang gekomen waarin men meer aandacht heeft voor de kwaliteit van de dialoog, en er wordt met elkaar meer gesproken over de inhoud van en de visie op het onderwijs. De directeur beaamt dit. *'In de afgelopen jaren zie ik duidelijk een ontwikkeling dat mensen daarvoor open staan; men wil heel graag van elkaar leren en men gaat nu eigenlijk veel meer met elkaar in gesprek. Daardoor zijn de verschillen duidelijk geworden.'* Een leraar zegt hierover: *'Gesprekken daarover hebben, vind ik heel belangrijk. Dat je ook van elkaar weet hoe je over bepaalde dingen denkt. Op die manier ben je meer een team en kun je meer eenheid krijgen. Je kunt allemaal wel je eigen dingetjes doen in de klas, maar dan krijgen kinderen het ene jaar dit en het andere jaar dat. Als er een bepaalde manier van werken is, dan is dat voor kinderen veel overzichtelijker en duidelijker.'*

Steeds meer hebben de leraren het gevoel dat er sprake is van een gedeelde visie. *'Uit gesprekken die we hebben met elkaar, denk ik wel dat we over veel hetzelfde denken.'*

Na onderzoek bleek dat er op deze school niet echt sprake was van gedeelde waarden en visie. Men werkt nu op schoolniveau aan een verdere verbetering en heeft steeds meer het gevoel dat er wel sprake is van een gedeelde visie.

Collectieve verantwoordelijkheid

De meningen over of er wel of geen sprake is van collectieve verantwoordelijkheid verschillen nogal. Leraren die aangeven dat er nog geen sprake hiervan is, geven als toelichting *'dat dit blijkt uit een afwachtende houding bij teamleden.'*, en *'Elke leraar denkt op zijn of haar eigen manier over dingen na. Op die manier denken zij daaraan bij te dragen (aan collectieve verantwoordelijkheid).'* Ook wordt gezegd: *'Een stukje gezamenlijke verantwoordelijkheid moet echt nog ontwikkeld worden. Dat dus het hele onderwijs dat hier op school wordt gegeven, niet leerkrachtafhankelijk is. En dat is het toch vaak wel.'*

Anderen, waaronder ook de directeur, zeggen dat de gezamenlijke verantwoordelijkheid toeneemt. *'Steeds meer doen leraren de dingen die gezamenlijk zijn afgesproken en ik denk ook dat dat komt omdat we bewust stukjes verantwoordelijkheid, steeds dieper in de organisatie hebben gezet'*, volgens de directeur.

De leraren zeggen het lastig te vinden om elkaar direct aan te spreken op het verschil in het uitdragen van de waarden en visie. *'Ik kan wel invloed hebben door enthousiast te vertellen of door te luisteren. Maar ik vind het heel moeilijk om direct tegen een collega te zeggen: we hebben deze afspraak en dat doe je niet, waarom niet?'*

190 Er zijn verschillende meningen over de eensgezindheid met betrekking tot de collectieve verantwoordelijkheid. Hoewel er ook een toename wordt geconstateerd is het onderwijs nog sterk afhankelijk van de individuele leraar.

Reflectieve professionele dialoog

Er zijn verschillende soorten overlegstructuren op deze school. Hierdoor worden sommige ontwikkelingsthema's alleen binnen een bepaalde groep besproken; ofwel binnen de clusters, of binnen bijvoorbeeld de kerngroep 'Academische Basisschool'. Het delen met de rest van het team gebeurt dan wel in mededelende zin, maar niet in een inhoudelijk gesprek met elkaar. *'In mijn ogen zijn er te weinig momenten waarbij we het echt over het onderwijs hebben.'* Sommige leraren ervaren het als lastig om opgedane kennis en inzichten te delen met de andere teamleden. Het blijft vaak bij informeren. Een enkeling geeft aan daar bewust mee bezig te zijn geweest om dit te doorbreken. *'Ik heb in het begin van het jaar eigenlijk heel veel geïnvesteerd in het stellen van vragen uit nieuwsgierigheid, om dingen van anderen te weten te komen. Dat wordt niet altijd gewaardeerd. Sommige mensen vinden dat te bedreigend. Ik merk dat het ook ongevoel is om over je eigen gedachten en opvattingen te praten. Waarom je dingen doet zoals je ze doet. Daar wordt niet altijd over nagedacht.'* Uit een ander voorbeeld blijkt dat bepaalde diepgang in gesprekken ontbreekt vanwege de praktische insteek die veel teamleden hebben. *'Die leergroep waar ik inzit, dat zijn allemaal mensen die praktisch ingesteld zijn; een reflectieve dialoog hielden wij eigenlijk niet. Wij verdeelden taken, iedereen voerde dat uit waarna wel besproken werd wat je geleerd had. Er werd eigenlijk nooit over doorgevraagd zoals: wat vond je daar nou van?'* Toch geven de meeste leraren aan veel met elkaar op professioneel niveau in gesprek te zijn over onderwijs. Voorbeelden die ze hierbij noemen hebben betrekking op alledaagse handelingen, zoals de aanpak van een bepaald probleem (hoe doe jij dat-vragen). *'Ja, in principe doen we dat ook eigenlijk elke dag. De ene keer gaat het over niks, maar de andere keer*

gaat het wel over een inhoudelijk iets. Het is meestal wel maar kort. Ik merk dat je langzaam naar elkaar toegroeit. Je gaat nadenken over hoe het dan anders kan.'

Het wordt nog moeilijk gevonden om inhoudelijk het gesprek met elkaar aan te gaan en om opgedane kennis en inzichten te delen met de anderen. Men komt niet tot een bepaalde diepgang in de dialoog vanwege de overwegend 'praktische insteek' van teamleden.

Samenwerking

Als we spreken over samenwerking, dan gaat het in deze school over teambetrokkenheid bij ontwikkelingsactiviteiten. Intern wordt vooral in clusters samengewerkt, waardoor de samenwerking, zoals bijvoorbeeld de uitwerking van thema's, of het maken van leeshoeken, vooral plaatsvindt binnen deze kleinere clusters. Leraren geven aan dat deze overlegstructuur tot meer inhoudelijk overleg heeft geleid en zeggen dat ze elkaar regelmatig om hulp vragen. Dit leidt soms tot samenwerking. *'Mijn duo-partner is dit jaar pas begonnen met thematisch werken. Dus zeg ik: dan doen we het samen, dan zetten we het samen op. Dat hebben we dus gewoon samen in elkaar gezet.'*

Ook worden voorbeelden gegeven van groepsoverstijgend werken, waarbij leerlingen op verschillende niveaus worden ingedeeld. De samenwerking in leergroepen en in de kerngroep 'academische basisschool' worden als goede voorbeelden van samenwerken genoemd.

Als we kijken naar samenwerkingsvormen op deze school, betreft het met name de interne samenwerking in de kleinere clusters. De overlegstructuur zou op termijn wel moeten kunnen leiden tot meer inhoudelijk overleg en samenwerking.

191

Collectief en individueel leren

Het bovenschools management heeft een specifiek plan opgesteld om leraren te professionaliseren. Hiervoor is een 'academie' opgericht, waar sleutelfiguren van verschillende scholen worden geschoold. Sleutelfiguren zijn personen die binnen de organisatie (van bestuur B) al verantwoordelijkheid in aansturende zin hadden. Uit deze groep zijn de zogenoemde leermonitoren geselecteerd. Leermonitoren participeren ook in schooloverstijgende themagroepen. Eén van de geïnterviewde leraren van basisschool de Hazelaar participeert in een schooloverstijgende themagroep (ook leergroep genoemd).

Naast deze vorm van 'collectief leren' is er ook sprake van deskundigheidsbevordering door middel van cursussen die teamleden individueel volgen. *'Je kunt altijd zelf aangeven of je cursussen wilt volgen'*. Vrijwel ieder teamlid volgt elk jaar één of meer cursussen om zijn vak bij te houden. Bovendien voert het managementteam met de teamleden ontwikkelingsgesprekken waarbij hun persoonlijke groei wordt besproken; hun ontwikkeling en functioneren wordt besproken in beoordelingsgesprekken met de schooldirecteur en de clusterhoofden voeren de POP-gesprekken (over het persoonlijk ontwikkelingsplan).

De school streeft ernaar alle professionaliseringsactiviteiten te matchen met de koersbepaling die de school uitgesproken heeft. De organisatie waartoe deze casusschool behoort, beschikt over een uitgesproken visie over hoe individueel leren opgenomen moet zijn in het collectief leren. Daartoe is een duidelijke organisatiestructuur ontwikkeld die de samenhang garandeert. Op schoolniveau worden diverse activiteiten georganiseerd om de professionalisering te stimuleren, wat men doet door bestaande inzichten en uitgangspunten ter discussie te stellen.

Sfeer (onderling respect, vertrouwen en ondersteuning)

De meeste geïnterviewden geven aan dat er sprake is van een open klimaat op school; een cultuur waarbij je bij collega's terecht kunt met problemen, met vragen en waarbij je je kwets-

baar durft op te stellen. Daarnaast geven ook enkele leraren aan dat teamleden elkaar stimuleren bij de professionele ontwikkeling. De school maakt hierin momenteel een groei door. *‘Dat is aan het veranderen. In het begin was het zo dat ieder zijn eigen ding deed en als je ergens moeite mee had, zocht je het zelf wel even uit. Ik vind dat we elkaar nu steeds meer opzoeken.’* Mensen durven ook om ondersteuning te vragen bij elkaar. *‘Dat heb ik laatst nog gedaan bij een collega van de kleuters. Er is daar een ‘huishoek’ en ze wilde graag dat ik kwam om te observeren omdat ze graag wilde leren hoe ze ‘goede vragen’ kon stellen aan de kinderen.’*

De open sfeer en cultuur leidt tot collegialiteit en dialoog. Echter, doordat de leraren elkaar veel zien en spreken in clusterverband, ontstaat er wel een scheiding tussen het onderbouwcluster en bovenbouwcluster.

Relatie (netwerken en partnerschappen)

Een naar buiten gerichte houding is bij een aantal teamleden aanwezig. Dit uit zich bijvoorbeeld door deelname aan schooloverstijgende leergroepen, of door collega-scholen te bezoeken. De school heeft een structureel samenwerkingsverband met de pabo en het roc, met betrekking tot de stageplaatsen voor studenten. Van een (h)echte samenwerking lijkt hier nog geen sprake. Een aantal leraren geeft aan dat ze graag meer in gesprek zouden willen gaan met de opleidingsinstituten om elkaars praktijken beter te begrijpen en om tot een betere samenwerking te komen.

Ook maken leraren met regelmaat gebruik van ondersteuning van bijvoorbeeld de begeleidingsdienst (ambulant begeleiders) als het gaat om de begeleiding van leerlingen met specifieke behoeften. *‘Vorig jaar had ik een kind, een zware autist. Ik wist echt niet hoe ik daar mee om moest gaan en heb daarom externe hulp ingeschakeld. Ik heb begeleiding gekregen en die heeft mij daarbij begeleid hoe ik dit kind in de klas kon helpen.’* Het inschakelen van deskundigen voor praktische en inhoudelijke problematiek in de dagelijkse praktijk, wordt als heel normaal ervaren, ze hebben daar ook positieve ervaringen mee.

Voor het opstarten van meer onderzoeksmatig werken in de kerngroep van de ‘Academische Basisschool’ wordt gebruikt gemaakt van procesbegeleiding. Deze externe procesbegeleider geeft zowel inhoudelijke input, als procesmatige begeleiding ten aanzien van het doen van onderzoek aan de deelnemers van deze kerngroep, die dat als zeer waardevol benoemen.

Er is sprake van een open houding naar externe partners waarbij de relatie met de opleiding verbeterd zou kunnen worden. Bij (praktijk)problematiek of (scholings)activiteiten wordt samengewerkt met (externe) personen die beschikken over specifieke expertise.

12.1.5 Conclusie

Uit de uitspraken van de geïnterviewden kunnen we opmaken dat deze casusschool met betrekking tot een professionele houding en gedrag positief scoort op *interne kennisdeling*. Dit gebeurt spontaan en informeel in de wandelgangen en bij collegiale klassenbezoeken. Het betreft dan vaak praktische kennis- en ervaringsuitwisseling om de eigen *praktijk te verbeteren* door het voeren van de professionele dialoog. Het verbeteren van de praktijk zou volgens de directeur verbeterd kunnen worden als leraren dit meer zouden integreren tijdens hun handelen en dit niet zouden beschouwen als iets wat erbij komt. De gerichtheid op verbetering van de eigen praktijk is er bij alle leraren. De wijze waarop hier invulling aan wordt gegeven is voor iedereen anders. De variatie in het team is groot. Van kleine cycli die zich alleen in de klas afspelen (*‘ik loop ergens tegenaan en probeer het morgen beter te doen’*), tot een actieonderzoek gericht op het handelen dat nodig is voor inclusief onderwijs (in de kerngroep).

Als we spreken over de aanwezigheid van een *onderzoekende houding* valt op dat leraren die niet participeren in leer- of kerngroepen zich afvragen wat de zinvolheid is van het doen van onderzoek (-). Dit komt voort uit een sterke gerichtheid van leraren op concrete verbeteractiviteiten en oplossingen en niet op het analyseren van een (praktijk)probleem. De leraren in de kerngroep zijn gericht bezig met praktijkgericht onderzoek (++).

Een ander opmerkelijk verschil wordt zichtbaar in de uitspraken van leraren die zeggen dat ze het nodig hebben gestimuleerd te worden voor professionalisering, terwijl andere leraren van deze school zeggen dat professionals zelf zorg moeten dragen voor hun professionele ontwikkeling, zie ook tabel 12.1.

Tabel 12.1 Professionele houding en gedrag basisschool De Hazelaar

	Professionele nieuwsgierigheid	Reflectie en reflectieve houding	Onderzoeken en onderzoekende houding	Professionele autonomie	Verbeteren van de praktijk	Kennis en ervaring uitwisselen (intern/extern)
Team	+	+	+/-	+/-	++	+
Directeur	+/-	+	+	-	+/-	+

Als we kijken naar tabel 12.2 waarin het gaat over het stimuleren van professioneel handelen, zien we dat het *leiderschap* positief wordt gewaardeerd. Leraren geven aan wel gestimuleerd te worden door de directeur. Op het vlak van *tijd en gelegenheid* geven voor verdere professionalisering is een tweespalt zichtbaar. Zo zegt de directie dat er voldoende tijd en gelegenheid wordt geboden terwijl leraren het dagelijkse werk als zeer tijdsintensief ervaren waardoor tijd voor professionalisering in de vorm van vakliteratuur lezen alleen in eigen tijd gevonden kan worden.

Schoolbreed wordt er ook sterk ingezet op verdere professionalisering, in de vorm van een aangepaste overlegstructuur en studiedagen.

Tabel 12.2 Stimuleren van professioneel handelen basisschool De Hazelaar

	Leiderschap	Tijd, ruimte en gelegenheid	Professionaliseringsbeleid en overlegstructuur
Team	+	+/-	+/-
Directeur	+	++	+

Doordat het bestuur (B) organisatiebreed sterk aanstuurt op professionalisering middels collectief- en individueel leren (zie tabel 12.3) is er op deze school een duidelijk *professionaliseringsbeleid met een schoolbrede overlegstructuur*. Toch blijven leraren gefocust op de eigen oplossingsgerichte onderwijspraktijk en (eigen) kleinere overlegstructuren. Leraren zouden graag meer tijd voor overleg (professionele dialoog en reflectie) wensen.

Tabel 12.3 Stimuleren professionele cultuur basisschool De Hazelaar

	Gedeelde waarden en gedeelde visie	Collectieve verantwoordelijkheid	Reflectieve professionele dialoog	Samenwerking	Collectief en individueel leren	Sfeer	Relatie
Team	+	+/-	+/-	+	++	+	+
Directeur	+	+/-	-	+/-	++	+	+

Met betrekking tot het stimuleren van een professionele cultuur (tabel 12.3) moet opgemerkt worden dat op stichtingsniveau hierover een duidelijke visie en uitgewerkt beleid ligt waarin is vastgelegd dat het individueel leren van leraren opgenomen moet zijn in het perspectief van de stichting. Daartoe is een duidelijke organisatiestructuur ontwikkeld wat de samenhang garandeert tussen collectief en individueel leren. Op deze school worden in dat licht diverse activiteiten georganiseerd om de professionalisering te stimuleren, wat men doet door bestaande inzichten en uitgangspunten ter discussie te stellen. De huidige samenwerkingsvormen op deze school betreffen vooral de kleinere clusters en het oplossen van praktische problemen, op termijn zou dit wel moeten kunnen leiden tot meer inhoudelijk overleg.

12.2 Casusbeschrijving basisschool De Klaproos

12.2.1 Algemene beschrijving

Deze school bevindt zich in een groot dorp en is gevestigd in een vrij nieuw gebouw (2005). Er zitten ongeveer 130 leerlingen op school die onderverdeeld zijn in drie 'bouwen' (ongeveer 40 leerlingen per bouw). Vanuit de bouwen zijn er in totaal drie bouwleiders die samen met de directeur het managementteam vormen. Op de school zijn tien leraren en één interne begeleider als onderwijzend personeel actief. Van de tien leraren zijn er drie fulltime in dienst en de overige personeelsleden werken parttime.

De school heeft zeven uitgangspunten van waaruit men onderwijs verzorgt. Zo wil men dat de leerlingen zich veilig voelen, uitgedaagd worden, zich competent voelen en leren door en met medeleerlingen. Daarnaast is het ook de taak van de school om aan te sluiten op de ontwikkelingsbehoefte van het kind, waarbij het kind de mederegisseur is van het eigen leren en leert in een team van lerende leraren. De school heeft als onderwijsvorm gekozen voor teamteaching, waarbij meerdere mensen verantwoordelijk zijn voor één bouw; leraren werken samen en maken gebruik van elkaars kwaliteiten.

De school is samen met 30 andere scholen aangesloten bij bestuur A (beschreven in deel II van dit proefschrift).

12.2.2 Project 'Academische Basisschool'

De school participeert met een deelproject in het project de 'Academische School'. Het deelproject is getiteld: 'De ideale samenwerking'. In het deelproject participeren de directeuren van vijf scholen, één leraar, een medewerker van de schoolbegeleidingsdienst en twee medewerkers van de pabo. De deelprojectgroep is bovenschools georganiseerd. Vanuit deze casusschool is alleen de directeur vertegenwoordigd. De leraren hebben geen directe betrokkenheid bij het deelproject. Er zijn ook twee 2B-ers aan het project gekoppeld. Samen hebben ze geregeld overleg over hoe de samenwerking versterkt kan worden tussen de scholen onderling, tussen de scholen met bijvoorbeeld de pabo en de begeleidingsdienst en binnen de scholen zelf. Deze basisschool stelt zich specifiek de vraag hoe er binnen de school wordt samengewerkt. Er is in het kader van het deelproject een onderzoek gedaan door de directeur en de 2B-ers om dit in kaart te brengen. *'De school wil door dit onderzoek weten waar schotten en kansen zitten en wil daarnaast uitzoeken of het team een onderzoeksgerichte houding nastreeft (uit projectplan).'* De vijf directeuren van het deelproject wisselen uit hoe er binnen hun scholen gereflecteerd wordt, hoe schoolontwikkeling vorm krijgt en op welke wijze de pabo en de begeleidingsdienst een rol spelen bij de schoolont-

wikkeling. Een probleem dat zij constateerden, dat tevens de aanleiding voor dit project vormde, werd als volgt omschreven: *‘De contacten tussen SBD en pabo waren niet afgestemd op de ontwikkeling van de betreffende school. SBD en pabo werken ieder afzonderlijk op scholen zonder samen te werken (uit het projectplan)’*. In het projectplan staat verder: *‘zowel de schoolontwikkeling als de professionele ontwikkeling van mensen is aandachtsveld van het project’*.

De directeur integreerde het project sterk met de ontwikkelingen die op school in gang gezet waren. De leraren van deze school hebben wel beelden bij wat het project ‘academische school’ nastreeft, maar deze beelden variëren nogal. De leraren noemen vrijwel allemaal dat een samenwerking tussen pabo, school en schoolbegeleidingsdienst daarin een belangrijke component is. Men heeft echter nog geen gezamenlijke invulling gegeven aan wat dit betekent voor deze school. Het project heeft nog weinig invloed op wat er op school gebeurt. Het biedt volgens een leraar *‘wel de mogelijkheid om 2B-ers in te zetten. Het project zorgt dus voor facilitering en dat uit zich in de aanwezigheid van 2B-ers.’* De 2B-ers zijn volgens deze leraar enerzijds waardevol omdat ze ruimte kunnen bieden voor de leergroepen, zodat de leraren meer tijd in die leergroepen kunnen investeren en anderzijds brengen ze ook informatie in doordat ze ook op andere scholen komen. De 2B-ers hebben soms ook een ondersteunende rol bij de leergroepen. *‘Ze (2B-ers) hebben een stukje gefilmd hoe dan die communicatie verliep en ook hoe de rollen verdeeld waren tussen de verschillende leden binnen het miniteam van begeleider, ondersteuner, organisator, instructiegever.’* *‘Ik verwacht dat we wel kunnen zien waarin onze mindere sterke kanten zitten op samenwerking of onze verbeterpunten op samenwerken.’* Leraren zijn niet precies op de hoogte welke activiteiten er in het kader van het deelproject worden ondernomen. *‘Wat ik tot nu gezien heb wat die 2B-ers hebben gedaan, dan vraag ik me af of het echt meerwaarde gaat worden uiteindelijk.’* *‘Ik heb ze een keer zien filmen en ik heb die film helemaal nooit teruggezien en ze hebben een vragenlijst gemaakt en daar heb ik ook nooit iets van teruggezien.’* Vooral de directeur heeft hier zicht op.

195

Het deelproject was vooral op directieniveau georganiseerd. Leraren zeggen niet te weten welke professionaliseringsaspecten gezien kunnen worden als een uiting van het project. Daarbij was het project sterk geïntegreerd met de ontwikkelingen die op school in gang gezet waren. De beelden die leraren hebben bij het project de ‘Academische Basisschool’, variëren nogal, hoewel ze allen de samenwerking tussen pabo, schoolbegeleidingsdienst en de school als een belangrijke component benoemen. De aan het project gekoppelde 2B-ers waren enerzijds waardevol en ondersteunend binnen de leergroepen en gaven anderzijds leraren meer ruimte en tijd in de leergroepen. Ook brachten de 2B-ers informatie over andere scholen.

Hieronder wordt deze casus verder beschreven gericht op de professionele houding en het professionele gedrag van leraren en de condities in deze school voor de versterking van de professionaliteit. De (samengestelde) categorieën beschreven in hoofdstuk 11, tabel 11.4, zijn leidend voor de structuur.

12.2.3 Professionele houding en gedrag

Professionele nieuwsgierigheid

Alle geïnterviewde leraren geven aan dat ze nieuwsgierig en leergierig zijn. Dit blijkt ook uit voorbeelden die ze noemen. *‘Ik ben wel heel leergierig, ben graag overal van op de hoogte en nieuwe dingen prikkelen me altijd en ik denk ook dat ik nog lang niet uitgeleerd ben. Ik kan nog genoeg kennis opnemen.’* en *‘Ja, ik ben heel erg nieuwsgierig. Ik lees alles wat los en vast zit,*

maar wel gericht. *Ik ben heel erg met IB werk bezig geweest, dus heb me heel erg verdiept in alles wat te maken heeft met schoolwerk.* De leraren geven aan selectief artikelen te lezen uit vaktijdschriften als JSW, Praxis of de nieuwsbrief van bestuur A. Het gaat dan vooral om tijdschriften die op school aanwezig zijn. *'Ik lees niet altijd consequent, maar wel de JSW en de Praxis: ik blader ze door, haal er de dingen uit en maak even een kopietje.'* Eén leraar geeft aan via een ouder (die zelf een vakblad over autisme en hoogbegaafdheid heeft) aan bepaalde informatie te komen. De tijdschriften geven volgens de leraren vaak tips of ideeën. *'Ik kan er toch wel heel veel tips uit halen'* en *'Ja, ik ben toevallig heel 'freakerig' op dat gebied. Van alle tijdschriften die hier liggen denk ik, dat ik ze allemaal gelezen heb. Ik vind dat heerlijk en smul daarvan. Ik lees natuurlijk niet alles, ik ben vrij selectief in lezen maar ik weet wel waar het staat dus als ik het nodig heb kan ik het zo terugpakken.'* Enkele leraren zeggen zich meer te verdiepen in bepaalde onderwerpen zoals autisme, maar er wordt ook gelezen over onderwerpen als 'onderzoeksgerichtheid', indien dat te maken heeft met de leergroep waar de leraar op dat moment bij betrokken is. De aanleiding tot het lezen van vakliteratuur is meestal praktisch van aard. Naast het lezen van vakliteratuur volgt ook een aantal leraren een cursus extern, zoals bewegingsonderwijs, videointeractiebegeleiding (svib), ISO (coaching) of een cursus met betrekking tot kunst en cultuur. Daarnaast worden ook regelmatig lezingen of congressen bezocht, bijvoorbeeld over autisme of hoogbegaafdheid. *'Ja, ik volg allerlei congressen waar ik me door geboeid voel. Ik probeer dan ook echt het vraaggestuurd eruit te halen en wat voor boeiends ze mij en de school kunnen bieden.'* Op deze school maken relatief weinig leraren gebruik van externe scholing. Een reden hiervoor die door hen genoemd wordt is dat deze gemiddeld vrij jonge leraren zelf nog volop in ontwikkeling zijn wat betreft het dagelijks handelen in de eigen praktijk en school.

196

De leraren die bijscholingsactiviteiten in de vorm van formele scholing volgen geven aan dat deze waardevol zijn. Zo zegt een leraar: *'Die studie SVIB (video-interactiebegeleiding) heeft me heel veel opgeleverd. Dat is een heel krachtig middel om heel dicht bij de persoon of bij de groep te blijven, om bij concreet waarneembaar gedrag te blijven. Die interactie is zo mooi om dat helemaal te analyseren.'* Een andere leraar zegt: *'Met name de SVIB vraagt van mijzelf om me zeer kwetsbaar op te stellen. Het heeft me uiteindelijk heel veel opgeleverd. Maar de tijdsfactor is een belemmering. Ik werk al volledig en als je dan ook nog 8 uur studie gaat doen in de week, ja, dat is belemmerend voor de school én voor thuis omdat ik niet alles tegelijk kan doen.'*

De leraren geven dus aan dat ze leergierig en nieuwsgierig zijn en verdiepen zich in beschikbare vakliteratuur, als die aansluit bij hun dagelijkse praktijk. Ze beschouwen formele scholing als waardevol maar zeggen ook dat de tijdsfactor een belemmering is. De dagelijkse praktijk vergt veel aandacht.

Verbeteren van de eigen praktijk

Het willen verbeteren van de eigen (school)praktijk lijkt een centraal thema op deze school. Een leraar zegt hierover: *'Ik denk dat je met het verbeteren van de eigen praktijk eigenlijk elke dag bezig bent. Ik denk dat verbeteren sowieso iets is waar je op gericht moet zijn, je wil het elke dag beter doen en daar zijn ook een heleboel dingen op gericht. De activiteiten die je gaat doen, je gaat reflecteren en kijken wat zou ik nou de volgende dag beter kunnen doen of hoe kan ik ervoor zorgen dat kinderen zichzelf verbeteren.'* Over hoe leraren hun eigen onderwijspraktijk kunnen verbeteren wordt verder gezegd: *'door de deelname en de werkwijze hier op school en dat werken in de leer groepen, de actieve rol die je daarin neemt, dus mee nadenken over hoe werken we nu in het onderwijs en hoe kunnen sommige dingen beter. We moeten ons afvragen: Wat zijn*

leerpunten voor de school? En daar dan stappen in plannen en maken, om dat inderdaad voor elkaar te krijgen.'

Hoewel alle ondervraagde leraren aangeven dat 'het willen innoveren' verweven is in hun dagelijks handelen, is de directeur van mening dat niet iedereen voldoende competenties heeft om het onderwijs te kunnen verbeteren. Maar, dat hoeft volgens hem ook niet, *'als er maar voldoende mensen zijn om de anderen te inspireren'*.

De visie van de school staat centraal tijdens het werken aan de schoolontwikkelingsthema's en blijft daardoor voortdurend actueel. *'Ik denk dat het een van de krachten van de school is, dat je een hele periode lang met één deel van de visie bezig bent en dat ook blijft ontwikkelen. Dus als we bijvoorbeeld in een leergroep bezig zijn geweest met bijvoorbeeld je leeromgeving, kijk ik wel of de pijlers van de school daarin passen en of er uitbreidingen op gedaan moeten worden of dat ik vind dat een pijler niet klopt of dat ik die niet terugzie. Ja, ik ben altijd wel bezig met de visie van school'*. Bezig zijn met visie of lange termijn doelen is niet voor iedere leraar weggelegd. Het ontwikkelen van visie op de lange termijn wordt vrijwel door alle leraren als moeilijk ervaren. Zo geeft één leraar aan: *'Dat vind ik nog heel moeilijk. Ja, ik ben ook pas 2–3 jaar in het onderwijs werkzaam, dus denk ik dat ik in heel veel dingen nog echt mijn eigen visie moet ontwikkelen is; wat past bij mij, wat past niet bij mij.'* Een andere leraar zegt: *'Ik vind lange termijn visie en doelen moeilijk. Ik ben meer een praktijkmens. We hebben in het begin van het schooljaar wel die visie gehad en dan merk ik dat ik dan wel iemand nodig heb die dan meer theoretisch is. Ik ben niet zo'n theoriemens.'* Een derde leraar geeft aan dat daar hulp bij nodig is: *'Voor concept, visie ontwikkelen, daar heb ik wel meestal iemand naast me nodig die me mee aan kan sturen. Dan vind ik het echt helemaal super om te doen, omdat ik ook wel wil weten waar we naar toe gaan, dan ben ik nog wat korte termijn gericht.'* De directeur geeft aan dat hij 'visie ontwikkelen' en 'de gerichtheid op visie' een sterke kant van hem zelf vindt. De directeur biedt daarin ook ondersteuning aan de leraren in zijn team. In het afgelopen jaar is er volgens een leraar veel aandacht geweest om de visie van de school te vertalen naar handelen in de praktijk. Hierdoor vindt zij dat er een ontwikkeling is doorgemaakt, met betrekking tot bijvoorbeeld beargumenteren; verantwoord wat je doet en waarom je dat doet (in het licht van de visie). Dit was ook zichtbaar tijdens de studiedagen die de directeur leidde, met name door de kritische vragende houding die de directeur aannam. De vragen die hij stelde hadden betrekking op de visie.

Kortom; leraren geven aan dat het verbeteren van de onderwijspraktijk verweven is in hun dagelijks handelen en dat het werken in leergroepen deze houding activeert. Toch blijkt in de praktijk dat niet iedereen voldoende competenties heeft om het onderwijs te kunnen innoveren. Met name het werken aan lange termijn doelen en visie zeggen leraren moeilijk te vinden, omdat ze voornamelijk praktijkgericht bezig zijn.

Kennis en ervaring uitwisselen

Leraren op deze school zeggen veel kennis en ervaring met elkaar te delen. De leergroepen zijn daar zeer geschikt voor. *'Ja, als ik ergens enthousiast over ben, dan kan ik dat wel overbrengen naar anderen. Bijvoorbeeld in leergroepen die we dan hebben.'* Uit observaties tijdens leergroepbijeenkomsten geven leraren aan dat zij veel leren van de input van studenten en ervaren het als een gemis als de studenten niet vertegenwoordigd zijn in de leergroepen. De schoolbrede aandacht voor zowel de product- als de proceskant zien we ook in de aanpak en structuur van de leergroepen. Maar hoewel de vragen die tijdens de leergroepbijeenkomst gesteld worden uitnodigden tot dieper nadenken en beargumenteren, werden toch veel vragen oplossingsgericht beantwoord.

Volgens de leraren gebeurt het leren van collega's tijdens de intervisiemomenten, én bij de uitwisseling van dagelijks opgedane kennis en ervaring. *'Ja, bijvoorbeeld in het logboek, dan zeg ik wat ik vandaag geprobeerd heb en dat ik merkte dat het werkte. En ja, misschien is dat dan iets wat we voortaan samen kunnen oppakken. Dat is dan mijn ervaring die ik dan deel met anderen.'* Er wordt niet gericht in andere bouwen gekeken, maar doordat ze op school met meer mensen in één ruimte werkzaam zijn, kunnen ze wel van elkaar leren. *'Het is de praktijk hier op school dat ieder in het logboek inbrengt wat hij uitgeprobeerd heeft. Zo geef ik bijvoorbeeld samen met een collega gymles. De ene keer geeft zij gym en de andere keer ik. En dan geven we elkaar ook echt feedback bijvoorbeeld door te zeggen: ik heb geleerd dat je dat beter zo aan kan pakken. Mijn collega heeft net de gymopleiding gedaan, dus die heeft veel actuelere kennis en dan delen we dat wel echt samen om weer verder te gaan.'*

Niet iedere leraar zegt er behoefte aan hebben om ook bij collega's in andere bouwen te gaan kijken. Een leraar zegt dat dit komt door de vele lerarenwisselingen: *'Als ik wel altijd de zelfde collega's naast me had gehad dan had ik dat zeker wel gedaan.'* Enkele leraren geven aan wel graag een keer in een andere bouw te willen kijken. *'Soms zou ik dat wel eens willen, gewoon om het eens te zien. Maar doordat je in je eigen bouw al opgeslokt wordt door een aantal dingen is er nu geen ruimte om dat te doen.'*

Alle leraren op deze basisschool werken samen met één of meer studenten in de bouw. Het leren van studenten wordt daarnaast aan het werken in leergroepen gekoppeld en wordt als waardevol ervaren. Leraren zeggen dat het afstudeeronderwerp van studenten een gezamenlijk onderwerp wordt, waardoor het door meer mensen gedragen wordt. *'De leergroepen zijn waardevol, want studenten in de leergroepen brengen een meerwaarde. Nu wordt het afstudeeronderwerp ook iets van ons, van mij en van de andere leraren. Ik vind studenten hier wel toch meerwaarde geven.'*

Niet iedereen vindt van zichzelf dat hij beschikt over een professionele houding met betrekking tot het willen/kunnen delen van kennis en ervaring. *'Dat doe ik minder, omdat ik denk dat ik dat niet kan. Ik ben daar heel onzeker over, is dat wat ik doe wel goed? Dus dat durf ik iets minder te delen.'* Deze leraar geeft aan wel haar collega's te informeren als ze iets nieuws gelezen of gehoord heeft waar ze erg enthousiast over is, maar dat ze vooral onzeker is over haar eigen ervaringen. Op deze school is men bijzonder transparant naar elkaar en men weet waar iedereen mee bezig is. Zo wordt gezegd: *'De directeur heeft vorige week een directie 2-daagse gehad. Dat weet iedereen en ik vraag dan ook hoe het is geweest en welke dingen er aan bod zijn gekomen. In een teamvergadering komt daar ook een heel stuk van terug.'* Ook als een leraar een interessante bijeenkomst volgt, bijvoorbeeld over hoogbegaafdheid bij kleuters, dan wordt er in de studiedagen ruimte vrij gemaakt om deze opgedane kennis te delen. *'Het delen van kennis en ervaringen is wel heel erg gegroeid.'* Toch wordt dat niet altijd optimaal benut. Zo blijkt uit een observatie van een teamvergadering dat een leergroep met een onderwerp aan de slag is gegaan, waar een andere collega al heel veel kennis van bleek te hebben. Dit voorbeeld geeft aan dat men niet van alle kwaliteiten van collega's op de hoogte is.

De professionele uitwisseling van kennis en ervaring met externen vindt alleen op kleine schaal plaats, vaak op basis van persoonlijke relaties. De onderwerpen variëren van pedagogische tips tot themamateriaal voor bijvoorbeeld wereldoriëntatie. Eén van de leraren geeft aan dat de komst van de 2B-ers een meerwaarde is, omdat deze 2B-ers ook op andere scholen komen en dus kennis van andere scholen meebrengen.

Leraren zeggen dus intern veel ervaring en kennis met elkaar te delen. Het werken in leergroepen nodigt daartoe uit, waarbij de input van studenten hoog gewaardeerd wordt. Door het werken met logboeken wordt dagelijkse ervaringskennis snel en intensief gedeeld. Toch wordt

ook gezegd dat niet iedereen in staat is tot het delen van kennis en ervaring, wat soms veroorzaakt wordt door onzekerheid over het eigen handelen. De kennis en ervaringuitwisseling tussen scholen onderling blijkt slechts op kleine schaal, en vaak op basis van persoonlijke relaties plaats te vinden.

Reflectie en reflectieve houding

Alle bevroagde leraren vinden dat ze beschikken over een houding die gericht is op reflectie en dat ze ook met grote regelmaat reflecteren op hun houding en gedrag. Concreet zeggen ze daarover: *'Je wilt kijken waar je fouten liggen, welke dingen je goed hebt gedaan op een dag. En je wilt kijken wat werkt en wat niet werkt. Ja, je merkt dat je daar gewoon een moment stil bij moet staan'* en *'Ja, als ik naar huis fiets dan ben ik eigenlijk ook m'n dag aan het doornemen. Bijvoorbeeld wat er vanmorgen in de kring goed ging en wat hij tegen me gezegd heeft en dat ik daar nog wat mee moet doen.'* Weer anderen zeggen daarover: *'Bijvoorbeeld als ik nu terugkijk op die les in lezen. De kinderen waren totaal niet geboeid, wat ging er dan mis? Wat heb ik gedaan dat die kinderen dus niet snapt wat ik bedoelde of zo? Of, wat ging er om in die kinderen?'* en *'Ja. Ik reflecteer niet vaak op papier, maar wel bijna heel de dag door, het is ook iets wat ik op de deeltijdopleiding van de pabo mee heb gekregen.'* Eén leraar zegt naast de dagelijkse reflecties ook wekelijks een meer diepgaande reflectie te doen. Ze analyseert als het ware een bepaalde gebeurtenis van waaruit ze voor haarzelf leerpunten formuleert.

Naast de hierboven beschreven individuele reflecties die na afloop van de dag of week, of gedurende de dag plaatsvinden, wordt ook gezamenlijk gereflecteerd. Zo hebben na afloop van de dag de leraren van het miniteam logboekoverleg. *'Vaak kijken we even met elkaar hoe het is gegaan en of er bijzonderheden zijn. Dan zegt men van 'Oh wacht even, dit is een voorval, ik heb dit en dat ermee gedaan'. Dat wordt dan genoteerd. Of iemand komt met een advies van een andere aanpak, en hoe je daarop moet handelen. Dan wordt met elkaar gekeken van 'Wat heb je gedaan, waarom deed je dit, wat is je volgende stap?', zodat je gaat kijken naar jezelf, naar jouw handelen. Maar er moet wel tijd voor zijn of er moet tijd voor gemaakt worden, zeker als iemand dat echt nodig heeft. Het doorspreken is globaal, in reflectie zit meer diepgang in.'*

Op deze school worden er ook veel reflectiemomenten georganiseerd, zoals intervisie, coachingsgesprekken en 360 graden feedback. Een voorbeeld van de inzet van (gezamenlijke) reflectie was de start van een studiedag van deze school. Men begon ook met een gezamenlijke reflectie: een terugblik op het werken in de leergroepen (uit observatie).

De directeur zegt in een interview dat er verschillen zijn in de diepgang van reflectie: *'Een aantal leraren kan aardig reflecteren, maar een aantal leraren reflecteert niet diepgaand genoeg. Ja, als ze zich daarvan bewust worden, dan kunnen sommigen dat wel en anderen kunnen dat niet.'* De directeur voert zelf ook reflectiegesprekken met leraren om diepgang te bewerkstelligen. Een leraar zegt hierover: *'Er wordt veel geëvalueerd en gereflecteerd, ook over de thema's en ook in het miniteamoverleg. Er wordt ook goed gekeken of er bepaalde diepgang behaald wordt. Ik vind het voor ons in het miniteam soms fijn dat de directeur er een keer bij komt zitten. Hij kan er dan net wat dieper op ingaan.'*

Het niveauverschil in diepgang blijkt ook uit het voorbeeld van een andere leraar. *'Ik heb me gerealiseerd dat het vaker voor een ander bedoeld is dan voor mezelf. Het heeft natuurlijk ook met het leeftijdsverschil te maken. Er zitten hier veel jonge leraren die mij leegzuigen als het ware. Die komen met al hun vragen bij mij, zoals gisteren. Toen kwam er ook weer een collega met: ik zit daar of daar mee, kun jij mij bevragen, zodat ik een antwoord kan vinden. Oké, zeg ik dan, ga*

maar zitten. Dan probeer ik reflectieve vragen aan haar te stellen, zodat zij tot een antwoord komt. Ik doe dat te weinig voor mezelf. Daar zou ik alerter op moeten zijn.'

Samenvattend kan gesteld worden dat leraren op deze school zeggen met grote regelmaat te reflecteren op hun houding en gedrag. Naast deze individuele reflecties wordt ook gezamenlijk gereflecteerd in miniteams. De school organiseert reflectiemomenten op verschillende niveaus zoals intervisie, coachingsgesprekken en 360 graden feedback. Gezamenlijke reflectie vind ook plaats tijdens bijvoorbeeld studiedagen. De directeur en een leraar helpen de anderen leraren om meer diepgang bij reflecties te realiseren.

Onderzoeken en onderzoekende houding

Met betrekking tot het doen van onderzoek in en aan de eigen onderwijspraktijk geven alle bevroagde leraren aan een kritische houding te hebben, zeker gericht op hun eigen handelen. Naar anderen toe zijn niet alle leraren even kritisch. Zij zeggen dat dit afhangt af van de relatie die ze met de andere collega hebben: *'Ik ben vooral kritisch naar mezelf, nog niet zozeer echt kritisch naar anderen, ik denk dat je daar echt ook eerst een vertrouwensband voor moet hebben en dat heb ik bijvoorbeeld wel met één bepaalde collega. Als zij haar afspraken niet nakomt dan zal ik kritisch zijn naar haar en zeggen ik vind het niet fijn dat je het zo gedaan hebt en wat je nu hebt afgeleverd vind ik bijvoorbeeld niet de kwaliteit die we hebben gesteld in de klas'.*

Een andere leraar zegt hierover: *'Ik ben iemand die iedereen probeert te waarderen zoals die is. Dus iedereen heeft z'n eigen kenmerken, z'n eigen goede punten, z'n eigen slechte punten en ik heb hier zeker het gevoel dat iedereen hartstikke z'n best doet om het zo goed mogelijk te laten verlopen, dus als iets een keer niet lukt, dan ligt dat niet altijd perse aan mij of aan die persoon. Dus dan ben ik denk ik wat minder kritisch, van dat is zo, goed, maar we gaan verder.'*

Twee leraren geven duidelijk aan een kritische houding te hebben naar zichzelf en naar anderen. *'Dat als ik iets gedaan heb, ik niet zeg van 'Zo dat is klaar'. Ik ga dan wel voor mezelf na van 'Heb ik het goed gedaan, de beste oplossing gekozen, moet ik het nog aanpassen, was mijn handeling wel goed of had ik het niet toch anders moeten doen?'.*

'Ik verwacht van anderen wel een professionele houding. Je hebt een aantal verantwoorde-lijkheden. Als mensen zich er niet aan houden of het niet nakomen of bespreken met elkaar, dan merk ik wel dat ik daar kritisch naar kijk. Dan spreek ik wel iemand daarover aan. Dan merk ik ook dat ik kritisch blijf kijken totdat hij of zij weer de dingen opgepakt heeft.' *'Om kritisch te blijven kost heel veel energie, dus vind ik ook dat ik dat vaak mensen moet vragen of ik dat nog ben. Je neemt nogal vlug aan dat je kritisch bent.'* *'Ik geef ook continu feedback, dus dan lijkt de relatie tussen dat wat we ons voorgenomen hadden en dat wat mensen doen, direct. Daar zitten mensen niet altijd op te wachten natuurlijk. Dat kan heel bedreigend zijn.'*

Het onderzoeksgericht zijn is bij de meeste leraren niet aanwezig. Uit de volgende voorbeelden blijkt dat leraren dat moeilijk vinden. *'Ja, dan zit er echt een theoretische kant aan. Ik vind dat lastig, onderzoeken.'* en *'Dat geef ik eerlijk toe, dat is iets minder. Ik heb dat wel zo in leergroep, dat boeit me dan heel erg. Zo van, wat is dit dan en wat is dit? Maar ik merk dat het vrij theoretisch was voor mij.'*

Opvallend is dat het werken in de leergroepen door de meeste leraren beschouwd wordt als het doen van onderzoek. Zo wordt gezegd: *'Een onderzoek van een vierdejaarsstudent uit de middenbouw. Zij studeert af op het vakgebied techniek en daar zijn leergroepen omheen gemaakt. Ik heb dat heel leuk gevonden, want de leergroep bestaat uit iemand van de onderbouw*

middenbouw en bovenbouw, waardoor haar onderzoek veel breder wordt gedragen. Het wordt bouwoverstijgend en daardoor wordt wat zij ontwikkeld heeft ook bruikbaar voor bovenbouw en onderbouw.’ Een andere leraar noemt de leergroepen meer gericht op ontwikkeling dan op onderzoek. *‘Ik heb altijd gedacht dat ik heel veel deed, maar nu ik mijn praktijkonderzoek ben begonnen (als onderdeel van een Masteropleiding) weet ik wat het betekent om concreet te onderzoeken.’* Uit de observatie blijkt dat deze leraar een praktijkgericht onderzoek uitvoert in het kader van haar opleiding. Op een studiemiddag betreft ze daar ook het hele team bij, door enquêtes te laten invullen en een korte toelichting te geven. Verder blijkt uit de observaties van een studiemiddag dat het nog lastig is om op een onderzoeksgericte manier te werken in de leergroepen. In deze setting blijkt door de ondersteuning van de directeur, een pabo- of SBD-medewerker de gesprekken meer diepgang krijgen en leraren worden gestimuleerd om op een onderzoekende manier ‘problemen’ te benaderen. Zonder deze ondersteuning voert praktische uitwerking van thema’s de boventoon.

Volgens de directeur is een ontwikkeling zichtbaar in de professionaliteit van de leraren. *‘Nou, dat blijkt er op de eerste plaats uit dat zij de theorie ter hand hebben genomen. Dat ze een onderzoekende, een meer onderzoekende houding hebben gekregen, want naast de theorie hebben ze ook gekeken van, hoe zit het nou in de praktijk? Bijvoorbeeld in de middenbouw als kinderen boeken lezen: hoe raken kinderen nou gemotiveerd voor een leesboek? Dat hebben ze onderzocht.’*

Leraren geven dus aan het moeilijk te vinden om (praktijkgericht)onderzoek te doen vanwege de bijkomende theorie. Het werken in leergroepen wordt door leraren beschouwd als het doen van onderzoek. Ze proberen op een onderzoeksgericte manier te werken, wat echter alleen lukt met ondersteuning van derden. Leraren blijven van ‘nature’ problemen met een praktische houding aanpakken en oplossen.

201

Professionele autonomie

De meeste leraren geven aan dat een professionele houding vraagt dat ze zich blijven ontwikkelen en openstaan voor verbetering van hun onderwijspraktijk. *‘Als je jezelf niet verbetert en jezelf niet ontwikkelt (en dat ook niet wil) dan stuit je op een gegeven moment op een blokkade. Als je in een team zit waarin iedereen bezig is met verbeteren en het ontwikkelen van de visie en je gaat daar zelf niet in mee, dan stuit je denk ik op een gegeven moment ergens op. En je wil ook mee verbeteren en je wil jezelf competent voelen en ja, dat is een drive in jezelf denk ik.’*

Het initiatief nemende karakter en de zelfverantwoordelijkheid vinden zij ook van belang. *‘Dat je steeds de competenties verder ontwikkelt’* wordt gezegd en, *‘Je moet er niet alleen open voor staan, je moet er ook naar handelen en zorgen dat je daarin groeit; dat je daar meer in kunt betekenen’.* Leraren benoemen het ook als: *‘Zelfsturing, waarin wil ik leren en, ‘Initiatief nemen: als je iemand bent die zelf helemaal geen initiatieven neemt in je studie, dan denk ik dat je hier niet past binnen zo’n academische basisschool.’*

Uit deze uitspraken blijkt dat het autonomie (zelf initiatief nemen en verantwoordelijk voor het eigen leren) als een belangrijk aspect van de professionele houding wordt gezien.

12.2.4 Condities voor de versterking van professionaliteit

We beschrijven eerst de condities gericht op het stimuleren van concreet gedrag en vervolgens de condities gericht op het stimuleren van een professionele cultuur.

Conditie gericht op het stimuleren van professioneel handelen

Leiderschap

Wat betreft sturing met betrekking tot het professioneel handelen geeft de directeur van deze casusschool aan dat hij gericht stuurt op scholing. *‘Wanneer het gaat over scholing van leraren dan vinden wij belangrijk dat in ieder geval alle leraren coachingsvaardigheden bezitten. Dus zover als het kan, gaan leraren naar coachingscursussen. Daarnaast vinden wij het belangrijk dat de bouwleiders over managementcompetenties beschikken. Dus die stuur ik als het even kan naar ISO cursussen. Dan is er nog ruimte voor de jonge leerkrachten die aangeven ‘ik heb nog te weinig kennis van leerlijnen of van basale vaardigheden’, dan raad ik ze aan om een aantal cursussen in die richting te volgen. Maar in principe is het beleid dat mensen zich zoveel mogelijk scholen binnen de projecten die we hebben. En kijken we altijd naar competentie ontwikkeling, het bijhouden van hun persoonlijke ontwikkelplannen waarin persoonlijke doelen gesteld zijn en het bespreken van die persoonlijke doelen en het bijhouden van bekwaamheidsdossier. Er zit altijd in elk van de 4 schoolontwikkelingsthema’s een stukje scholing.’* De directeur stimuleert dat iedereen, ook in de vorm van cursussen en opleidingen, zichzelf schoolt en hij neemt daarin duidelijk een voorbeeldrol. Hij streeft ook een professionele houding na door kennis te delen met collega’s en door zelf een professionele nieuwsgierige en tevens kwetsbare houding aan te nemen. Hij stelt zich daarmee leerbaar op. Hij vindt het ook van belang dat basisschooldirecteuren voldoende competenties hebben om leiding te kunnen geven aan een ontwikkelingsproces, zodanig dat ze die onderzoekende houding zelf ook hebben en deze kunnen overdragen. *‘Hij laat ook zien (volgens een leraar) dat hij ook lerende is.’* Dit benoemt de directeur zelf letterlijk tijdens een teamvergadering (uit observatie).

De directeur stimuleert het professionele handelen van zijn leraren daarnaast in de vorm van coachingsgesprekken en het opstellen van de persoonlijke ontwikkelplannen. Dat blijkt uit een interview met een leraar: *‘Door die reflectie samen met hem, en dat hij zo goed gerichte vragen weet te stellen, dan heb ik al van, oja, dan kan ik dit en dat. Een heel opgeruimd gevoel als ik een gesprek met hem heb gehad.’* Volgens de leraren toont de directeur bovendien betrokkenheid door af en toe bij het miniteamoverleg aanwezig te zijn, waardoor hij hen helpt en ondersteunt om dieper op de stof in te gaan. De directeur stimuleert het lezen van vakliteratuur door artikelen beschikbaar te stellen, door delen ervan te kopiëren of in de weekoverzichten weer te geven. Uit de observatie van een teamvergadering blijkt verder dat de directeur sterk stuurt op de inhoudelijke dialoog. Organisatorische punten worden heel kort aan de orde gesteld. Leraren worden verwezen naar de teamsite. Dit zorgt voor ruimte om het gesprek over inhoudelijke zaken aan te gaan.

Resumerend zegt de directeur dat hij wat betreft sturing op het professioneel handelen van leraren, gericht stuurt op scholing. Voor leraren legt hij nadruk op verbetering van coachingsvaardigheden en voor bouwleiders op verbetering van managementcompetenties. Hij stimuleert het professionele handelen van zijn leraren door coachingsgesprekken en persoonlijke ontwikkelplannen, maar vindt ook dat leraren zichzelf moet blijven scholen. De directeur vertoont een grote persoonlijke betrokkenheid en stimuleert het lezen van vakliteratuur door artikelen beschikbaar te stellen. Hij stuurt sterk op de inhoudelijke dialoog en maakt hier ruimte voor door organisatorische zaken tijdens vergaderingen bijvoorbeeld slechts kort aan de orde laten komen.

Tijd, ruimte, gelegenheid

Leraren geven aan dat er veel mogelijkheden zijn om zich professioneel te ontwikkelen. De 2B-ers zorgen daarnaast voor ruimte. *‘Ik denk dat het voornamelijk zit in de mogelijkheden die je krijgt, omdat je weet over welke competenties je beschikt. Omdat daar aandacht aan geschonken wordt kun je ook zeggen, dan ga ik me nu daar verder in ontwikkelen. Dat beeld is gewoon veel duidelijker en dan kun je ook je eigen leervragen stellen.’* De directeur zou graag meer ruimte willen bieden op andere vlakken. Hij zegt dat de minor bewegingsonderwijs veel scholingstijd in beslag neemt voor beginnende leraren. Daarnaast geeft hij aan dat *‘de financiële middelen de ondersteuning van de onderwijsbegeleidingsdienst beperken’*. Leraren willen graag meer tijd hebben om bijvoorbeeld meer vakliteratuur te lezen, om andere scholen te bezoeken, of in een andere bouw op de eigen school te gaan kijken. Leraren geven aan dat ze daar nu niet aan toekomen. *‘Ja soms zou ik wel meer tijd willen hebben om te lezen’*.

De directeur wil graag meer ruimte voor professionele ontwikkeling van leraren maar er zijn (te) beperkte financiële middelen. Leraren zeggen te weinig tijd te hebben om vakliteratuur bij te houden. De inzet van 2B-ers zorgt wel voor wat ‘ruimte’. Ondanks deze bevindingen gebeuren er wel veel activiteiten gericht op het versterken van de professionaliteit.

Professionaliseringsbeleid en overlegstructuur

Algemeen wordt er op deze casusschool volgens een vaste planning aan schoolontwikkeling gewerkt. *‘Wij hebben 4 tien wekelijkse cycli en dat zijn 4 inhoudelijke onderwerpen die we door het jaar heen aan de orde stellen. Dat begint telkens met een bijeenkomst om dezelfde taal te gaan spreken en dezelfde beelden erbij te hebben en dan komt een stuk theorie erbij. Dan gaan we werken met leergroepen en gaan we kijken hoe we dat in de praktijk kunnen omzetten. Daarna worden er wat vingeroefeningen gedaan en dan vindt er intervisie plaats met elkaar. Dan is er de mogelijkheid voor coachingsgesprekken en wordt opnieuw in het team gekeken hoe de zaken lopen in een soort van voortgangsbespreking. Dan vindt er een evaluatie plaats en vervolgens kijken we wat we daarvan vast gaan houden, wat gaan we daarvan borgen en spreken we af in hoeverre dat we een bepaalde werkwijze voortaan gaan gebruiken.’*

Over dit laatste aspect zegt een leraar dat het jammer is dat na een periode van een aantal weken, nog altijd geen vervolg is gedefinieerd. Het onderwerp blijft dan liggen. *‘Ja, er is een structuur gecreëerd voor het werken in leergroepen. En ja, die structuur moet wel aangescherpt worden, want die is nog niet helemaal zoals het zijn moet. Maar goed, het is wel al een end op de rit.’*

Wat betreft het professionaliseringsbeleid en overlegstructuur wordt een duidelijke relatie gelegd tussen het schoolniveau en het miniteamniveau. Zo geeft de directeur aan: *‘Ik denk dat alles wat binnen dat miniteam gebeurt een hele duidelijke relatie heeft met wat er op schoolniveau gebeurt. En andersom. Dus die terugkoppeling van jouw miniteam naar de school moet er ook zijn. Dat ook die mensen daarvan doordrongen zijn. En ook mensen aansporen om te gaan kijken bij anderen, dat als je een verbetering doet in jouw bouw, dat dat ook consequenties heeft voor andere bouwen en hoe kun je daarmee omgaan naar je collega’s toe. Ga kijken, ga vertellen, ga bevragen, hoe doen jullie dat. Er zijn allerlei manieren waarop je daar in samenhang mee om kan gaan. En die ontwikkelingstrajecten die er zijn op schoolniveau, die zijn leidend.’* Een leraar geeft aan: *‘we hebben ook een duidelijke MOP, zoals we dat dan noemen (MiniteamOntwikkelingsPlan). En daar staan dan de vragen in die wij ons stellen, de verbetervragen.’* en *‘er wordt veel geëvalueerd en gereflecteerd, ook over de thema’s en ook in het miniteamoverleg. Er wordt ook goed gekeken of er bepaalde diepgang behaald wordt’*. De leraren vinden het fijn als de

directeur af en toe bij het miniteamoverleg aanwezig is *‘Hij kan er dan net wat dieper op ingaan want als je daar niet op gewezen wordt, dan vergeet je dat en dat is wel een punt waar we echt even naar moeten kijken.’*

De teamvergaderingen zijn hoofdzakelijk inhoudelijk ingericht en maandelijks is er een teambespreking die meer organisatorisch van aard is. Daarnaast zijn er ook intervisiebesprekingen waarbij iemand een probleem inbrengt binnen het kader van een project. Hierover is iedereen positief.

Ook over de studiemiddagen zijn de leraren positief. Ze leveren *‘leraren een hoop inspiratie en nieuwe ideeën hoe je bepaalde dingen kunt aanpakken of kunt veranderen of weer ontwikkeling mee voort kunt zetten in de bouw.’ ‘Ja, maar ik vind onze studiedagen altijd wel weer inspirerend. Ik heb ook wel eens van scholen gehoord die zoiets hebben ‘we doen niks, we moeten maar luisteren’. Wij hebben echt studiedagen waarop je mee mag denken, mee moet doen en je gaat er dan ook echt weer weg met een stuk inspiratie. Je kunt weer vooruit in je bouw, dus dat vind ik dan altijd heel erg leuk.’*

De schoolbegeleidingsdienst en de pabo organiseren op deze school mede de inhoud van de studiedagen. *‘De 5 studiemiddagen hebben we iedere keer gekoppeld aan een bepaald thema waar we aan werken’.* Leraren vinden *‘ook de inrichting van hoe het wordt gedaan met de afwisseling van werkvormen heel fijn.’*

204 Uit observatie blijkt dat een groot deel van de beschikbare tijd van de studiemiddag wordt besteed aan het aan elkaar presenteren van wat er in de diverse leergroepen is gebeurd. Het is een informatief deel, waar nog weinig uit blijkt dat de informatie ook van belang is voor de andere leergroepen. Na deze presentatieronde vraagt de directeur na te denken over effecten en resultaten van het werken in de leergroepen. Hij geeft aan: *‘We hebben nu gewerkt aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Ik ben nieuwsgierig naar hoe de kwaliteit van het onderwijs verbeterd is.’* Als een leraar hier direct op wil reageren, geeft de directeur aan dat daar eerst gezamenlijk over nagedacht moet worden. Hierop gaan de leraren weer in groepen uiteen. De directeur stimuleert op deze wijze, door ruimte te bieden om hier het gesprek met elkaar over aan te gaan, om niet direct in oplossingen te denken;. Dit denkproces wordt ondersteund door de directeur, een pabo-medewerker en een medewerker van de schoolbegeleidingsdienst. Zij stellen voortdurend verhelderingsvragen en verdiepingsvragen. Dit leidt ertoe dat er diepgaander wordt nagedacht over de opbrengsten.

Op de studiedag wordt ook aandacht besteed aan de vraag welke aspecten van het werken in leergroepen gewaarborgd dienen te worden, dus wat dit voor de kernelementen voor de school impliceert. Dit blijkt nog lastig te benoemen. De studiedag is tevens een aanzet voor een nieuwe cyclus van tien weken.

Samenvattend kan gesteld worden dat de school met 4 tien-wekelijkse cycli werkt waardoor jaarlijks 4 inhoudelijke onderwerpen aan de orde komen. De professionaliseringstructuur wordt verder gewaarborgd door het werken in leergroepen. Er ligt een duidelijke relatie tussen ontwikkelingen op schoolniveau en miniteamniveau. De teamvergaderingen zijn hoofdzakelijk inhoudelijk ingericht; eenmaal per maand is er een meer organisatorische teambespreking. De schoolbegeleidingsdienst en de pabo organiseren mede de inhoud van de studiedagen waarbij een groot deel van de beschikbare tijd wordt ingevuld door het delen van (ervarings-) kennis uit de leergroepen.

Conditie gericht op het stimuleren van een professionele cultuur

Het gemiddelde cijfer dat wordt gegeven voor de professionele cultuur op school is nagenoeg een 8. De scores van de respondenten variëren nauwelijks. Zes personen geven een 8 en één iemand geeft een 7,7. Dit geeft aan dat er behoorlijk overeenstemming is over de professionele cultuur en dat men er tevreden over is.

Gedeelde waarden en gedeelde visie

Als een belangrijk startpunt voor een professionele cultuur wordt een goede samenstelling van het team genoemd, waarbij het volgens een leraar *'belangrijk is dat er een visie is waar wel iedereen achter staat, in ieder geval voor een heel groot deel achter staat.'* De leraren in deze casus hebben het idee dat ze zich inzetten voor hetzelfde, gezamenlijke doel. *'Die zeven pijlers van de school die staan voorop met de visie die de school daaraan bijdraagt. Maar ook hoe de ontwikkeling van kinderen in elkaar zit en hoe wij dat kunnen begeleiden als leraren. Door de werkwijze die je in de klassen ziet, heb ik het idee dat dat eigenlijk wel een gezamenlijk proces is. En natuurlijk, iedereen is anders en iedereen heeft daar z'n eigen accenten in en z'n eigen dingen om dat te bevorderen, maar ik denk wel dat er duidelijk een gezamenlijk doel is om die werkwijze vast te houden.'* *'Iedereen wil ook dezelfde kant op.'*

De leraren hebben het idee dat ze zich inzetten voor hetzelfde, gezamenlijke doel en door de werkwijze in de klas voelt het ook als een gezamenlijk proces. Ook kan gesproken worden over een gedeelde visie op deze school.

205

Collectieve verantwoordelijkheid

De leraren geven aan dat niet iedereen dezelfde mate van verantwoordelijkheidsgevoel heeft. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de samenwerking in de leergroep. *'In de leergroep hadden we bijvoorbeeld de rollen verdeeld en dan merk je dat sommigen bijvoorbeeld die rol niet uitdragen in hun leer-groep.'* *'Ja, dat sommigen er zich wel makkelijk van afmaken. Als je in zo'n leergroep zit vanuit de studiedag, dan heb ik weleens de indruk dat iemand zich daar wat makkelijker van af maakt. Waarschijnlijk zal degene dat onbewust doen, die zal wel bezig zijn met andere dingen, andere zaken waar dat hij het te druk mee heeft.'* Een andere leraar geeft aan: *'Ik denk dat daar de grootste valkuil van teamteaching zit. Dat mensen geen verantwoordelijkheid nemen of dat mensen denken dat iemand anders de verantwoording neemt; dus tegen anderen aanleunen. Daar moet je dan zeer alert op zijn, dat je mensen autonoom laat, waardoor ze wel die verantwoording gaan nemen en dat is iets wat we niet gewend.'*

De directeur geeft aan dat er wel sprake is van gedeelde verantwoordelijkheid op één leraar na. Uit de observatie van een teambespreking blijkt dat naast inhoudelijke uitwisseling ook reflectie op het proces gestimuleerd wordt. Er wordt hierbij specifiek aandacht besteed aan wie welke rol inneemt. Er kan dus gesteld worden dat niet alle collega's beschikken over dezelfde mate van verantwoordelijkheid. Teamteaching kan een valkuil zijn als men geen eigen verantwoordelijkheid neemt en 'aanleunt' tegen collega's.

Reflectieve professionele dialoog

Er worden regelmatig professionele dialogen in het team gevoerd. De meeste leraren geven aan dat de miniteamoverleggen en de logboekbesprekingen aan het eind van de dag echt daarop gericht zijn. *'Ja, de logboekmomenten zijn dat dan bijvoorbeeld, dat is dan echt op de ontwikkelingen van de kinderen gericht en de gang van zaken in de praktijk. In het miniteam gaat het ook wel echt dieper en over de achterliggende didactiek van dingen en over ons eigen functioneren.'*

Voor het miniteamoverleg staat het moment wel vast (één keer per week), maar de inhoud wordt naar behoefte ingevuld. *‘Het is een moment waarop je samen aan de ontwikkeling van je bouw werkt. Dus in plaats van dat je vervalt in nakijkwerk ga je gewoon dieper in op wat je in je klas te bieden hebt.’*

Daarnaast zijn er nog leergroepen die één keer per twee weken bij elkaar komen. Het maakt volgens leraren voor de inhoud en diepgang uit of de leergroepen bouwoverstijgend of binnen de bouw gegroepeerd zijn. *‘Als je dat in je bouw doet, dan is het meer op de praktijk gericht omdat je dan vaak samen toewerkt naar iets wat je kunt gaan gebruiken. Op het moment dat je uit elke bouw een paar mensen bij elkaar hebt, dan ga je wel meer nadenken over visie en wordt het wat groter en wat meer op de theorie gericht. Er zit wel echt een verschil tussen.’* Een andere respondent geeft aan: *‘Maar ik vind een combinatie van twee wel mooi. Wel merk ik dat als je een leergroep hebt met verschillende bouwen, dat je daar meer uit kan halen. Dat je meer de diepte ingaat en ook verschillende ideeën van elkaar kunt ‘meepikken’. In je eigen bouw zit je toch vaak op dezelfde lijn, ik merkte wel dat daar veel verschil in zat.’* De leergroepen worden gekoppeld aan het doen van onderzoek. *‘Dat is volgens mij nu het eerste jaar dat we dat gedaan hebben. Een onderzoek van een vierdejaarsstudent uit de middenbouw die afstudeert op vakgebied techniek. Daar zijn leergroepen omheen gemaakt, dus er was een aantal onderwerpen waaruit je kon kiezen en daar kon je je bij aanmelden. Dat heb ik heel leuk gevonden want de leergroep bestaat uit iemand van de onderbouw, middenbouw en bovenbouw; waardoor haar onderzoek veel breder wordt gedragen. Ik neem daar ook de dingen van mee in mijn bouw. Bij de leergroepen die gewoon goed hebben gelopen heeft het wel heel veel opgeleverd.’* Verder wordt aangegeven: *‘Het is wel heel belangrijk dat een leergroep goed gestart wordt, dat er gewoon afspraken gemaakt worden. Als dat niet gebeurt, dan loopt het natuurlijk vast, dus is het heel belangrijk dat er iemand is die het initiatief neemt, dat je ook duidelijk afsprekt wie die persoon is die dat doet.’* De student blijkt vaak de initiatiefnemer. Er worden dus met grote regelmaat professionele dialogen in het team gevoerd waarbij volgens de leraren de miniteam- overleggen en de logboekbesprekingen de grootste impact hebben. Ook de twee wekelijkse bijeenkomsten van de leergroepen zijn belangrijk, zeker als deze leergroepen bouwoverstijgend georganiseerd zijn.

206

Samenwerking

Het concept teamteaching zorgt ervoor dat de leraren samen verantwoordelijk zijn voor een groep kinderen. Deze manier van werken vraagt van leraren dat ze met elkaar communiceren en samenwerken. Dit wordt op deze school door hen echter niet als een verplichting ervaren. *‘Ik denk op zich dat onze samenwerking hier, zeg maar, al best redelijk staat. Ja en misschien dat het bouwoverstijgend wel wat beter zou kunnen, bepaalde afspraken binnen je miniteam zouden beter kunnen. Maar als ik kijk wat we dit jaar al weer geïnvesteerd hebben in rollen binnen je bouw - de organisatorrol of de begeleidingsrol- dan denk ik dat we daar al heel veel in geïnventariseerd hebben en dat we daar ook heel erg in gegroeid zijn. Als je dan gaat kijken naar de samenwerking met de pabo, SBD en andere scholen, dan denk ik dat daar ook wel meer mee gedaan kan worden.’* Een andere respondent geeft aan: *‘Ja ik vind dat bij ons iedereen wel heel erg openstaat om samen te werken en niemand heeft daar ook hele specifieke voorkeuren in. Iedereen vindt ook dat iedereen weer iets anders te bieden heeft dat vind ik heel mooi om te zien. Het is heel belangrijk om elkaar te waarderen en dat ook uit te spreken. Dat bevordert natuurlijk heel erg de samenwerking, als je ook weet waar je staat en dat je gewaardeerd wordt. En je ontwikkelen ja dat doe je niet alleen. Hier is het een soort sfeer, een soort klimaat wat zich heeft ontwikkeld.’*

De werkwijze op deze school (teamteaching) zorgt ervoor dat leraren samen verantwoordelijk zijn voor een groep kinderen en vraagt een goede communicatie en samenwerking. Alle leraren ervaren dit als vanzelfsprekend. De samenwerking met de pabo, SBD en andere scholen, zou echter verbeterd kunnen worden.

Collectief en individueel leren

In het team wordt het collectief en individueel leren gestimuleerd, wat blijkt uit de overlegstructuur en het professionaliseringsbeleid. Vanuit persoonlijke ontwikkelingsplannen nemen enkele leraren deel aan externe scholingsvarianten. Daarnaast wordt er stevig ingezet op schoolontwikkeling en daaraan gekoppelde miniteamontwikkeling. Het collectief leren is daarbij het uitgangspunt. Er worden leergroepen geformeerd, waarbij uitwisseling noodzakelijk is en afhankelijkheid van elkaar wordt gecreëerd. *‘Ik gebruik nu meer de theorie. Dat ik eerst echt vanuit de praktijk werkte, en eigenlijk geen naslagwerk en dergelijke pakte. Nu hebben we theorie van spelling onder de loep genomen voor ‘lezen’. Ja, dat je dan dingen gaat onderzoeken: lezen en wat is het dan precies? Ja, en als je in zo’n groep zit, dat is toch wel fijner, want je denkt samen over die dingen na.’*

Ook uit de houding gericht op het delen van kennis en ervaringen blijkt dat men in het team goed op de hoogte is van elkaars kwaliteiten. De geïnterviewde leraren geven aan dat deze structuren bijdragen aan het ontwikkelen van de professionaliteit *‘De omgeving hier, al die punten stimuleren om te leren. De werkwijze met leergroepen, de omgang met elkaar, ik heb het idee dat dat wel stimuleert; dat je je meer wilt verbeteren op bepaalde gebieden, dat je meer aan het reflecteren bent, want je bent niet alleen, je bent eigenlijk altijd met 2 of 3 mensen in de klas. Dus je kijkt niet alleen naar jezelf, er zijn ook anderen die naar je kijken, continu. Dus dan ben je er bijna automatisch al veel meer mee bezig.’*

Vanuit persoonlijke ontwikkelingsplannen wordt ingezet op scholingsvarianten, schoolontwikkeling en miniteamontwikkeling; uitgangspunt daarbij is het collectief leren.

Sfeer

Het klimaat in deze school wordt door alle geïnterviewden positief bestempeld. Er wordt openheid ervaren. *‘Heel open en vertrouwelijk.’ ‘Alle deuren staan open, iedereen loopt hier binnen. Je durft hier ook fouten te maken.’ ‘Mensen willen leren van elkaar en mensen gaan een lerende houding aannemen en mensen durven feedback te geven aan elkaar. Dat is best een kwetsbare positie. Dat je dat niet meer als kwetsbaar ervaart maar dat je dat juist als wenselijke situatie gaat ervaren. Die sfeer hangt hier gewoon; mensen vinden het heel normaal dat je dat doet.’* Leraren ervaren dat men elkaar ondersteunt en dat er rekening gehouden wordt met individuele aspecten. *‘De mensen houden daar gewoon rekening mee, van hé er zijn wat dingen aan de hand, hé dat gaat even wat moeizamer, dan moeten wij misschien even een stapje extra zetten omdat die andere persoon het niet kan. En andersom is dat ook het geval. Als je merkt dat er bij een ander iets is, dan zie je ook dat anderen dat weer doen.’*

Men spreekt van een positief klimaat, openheid naar elkaar, fouten durven maken en rekening houden met persoonlijke aspecten van collega's.

Relatie (netwerken en partnerschappen)

Er worden diverse externe partijen genoemd waarmee in een bepaalde mate wordt samengewerkt en waarvan geleerd wordt, waaronder de peuterspeelzaal, de pabo, de SBD en een expertisecentrum. Over externen wordt gezegd dat ze worden aangetrokken naar gelang ze nodig zijn.

Contacten met de pabo zijn er vooral met betrekking tot de begeleiding van studenten. Het contact met de studieloopbaanbegeleider van de pabo wordt als zeer leerzaam ervaren, zeker wat betreft de coaching richting de student, het afstemmen van verwachtingen ten aanzien van de student. Dit draagt bij aan het beter kunnen begeleiden van studenten. Uit de interviews blijkt echter dat de inhoudelijke contacten met de pabo (vanuit domeinexpertise) nog niet altijd aansluiten op de behoefte van school. Er is meer inhoudelijke ondersteuning op maat wenselijk.

De contacten met de schoolbegeleidingsdienst worden als zeer waardevol gezien: *'Hij (de schoolbegeleider) kijkt samen met ons naar wat we al weten en daar ging hij op verder. Wij voerden dan ook zelf uit en dan keken we samen naar 'hoe doe je dat nou?'. Ja, dat vind ik prettiger, dat je echt zelf achteraf weet hoe je het in de praktijk moet zetten.'*

Het bespreken van leerlingen bijvoorbeeld met de ambulant begeleider wordt ook als waardevol beschouwd. Met wetenschappers wordt niet samengewerkt, maar dat wordt ook niet direct als wenselijk ervaren. Opvallend is verder dat één leraar het leren van externen via internet noemt. *'Daar zijn ook een aantal leernetwerkjes waar ik me mee bezig houd en coaching probeer ik bij te houden dooreen coachingsnetwerk [van bestuur A]. Ik heb daar de leiding op me genomen want dan kan ik ook het aanbod regelen.'* Er is door het team wel eens een andere school bezocht, een TOM-school. Leraren geven aan dit waardevol te vinden als het aansluit bij waar de school mee bezig is. Er moet dus ook sprake zijn van een bepaalde doelgerichtheid bij het kijken. In dat geval levert het namelijk een nieuwe input aan ideeën op. Andersom zijn er veel scholen die bij deze casusschool op bezoek komen. Dit wordt door leraren soms als waardevol beschouwd: *'Als ze kritisch zijn wel, maar meestal niet echt. Die komen kijken naar een product.'* *'Als mensen hier komen die mij gaan bevragen: waarom doe je dat zo, dan is dat heel erg reflectief. Ze geven ook terug wat ze wat minder vinden. Daar heb ik altijd wel oren naar, want je raakt zo gewend aan alles en soms sluipen er dan wel eens dingen in die helemaal niet zo wenselijk zijn. Dan kun je je daarop verbeteren.'* Door het vele bezoek van andere scholen zeggen leraren *'daar een leerschool in gehad te hebben: 'We hebben daardoor een houding aangenomen van als we daar naartoe gaan dan komen we met een vraag. We komen niet zomaar kijken maar we willen ook dat het iets oplevert.'*

Met betrekking tot een ontwikkeling in de professionele cultuur geeft de directeur aan dat dit meer op de voorgrond is gekomen. *'Door het praten daarover is dat steeds meer in beeld gekomen, dat heeft de beeldvorming sterk ontwikkeld en dat heeft weer een aantal gevolgen gehad. Let op, wij leraren komen uit een organisatie van doeners hè. Om die om te zetten naar een academische cultuur of academische houding, die twee dingen, dan moet je daar eerst gezamenlijk beelden bij ontwikkelen.'*

Samenvattend kan gezegd worden dat 'externen' worden aangetrokken naar gelang ze nodig zijn.

Het contact met de pabo-studieloopbaanbegeleider en met de SBD wordt als waardevol en leerzaam gezien hoewel de inhoudelijke contacten met de pabo nog niet altijd aansluiten op de behoefte van school. Meer inhoudelijke ondersteuning op maat is wenselijk.

Een relatie met wetenschap of wetenschappers wordt niet genoemd. Contacten met andere basisscholen worden alleen zinvol geacht als het aansluit bij de eigen onderwijspraktijk. Een bepaalde doelgerichtheid bij het kijken levert nieuwe ideeën op.

12.2.5 Conclusie

Als we kijken naar de mate waarin de leraren op deze casusschool een professionele houding aannemen (en het hieruit voortvloeiende professionele gedrag vertonen), valt op dat leraren van zichzelf zeggen te beschikken over een *professionele nieuwsgierigheid* voor wat betreft thema's die in het verlengde van hun dagelijkse praktijk liggen. Ook vakliteratuur wordt regelmatig in die context gebruikt. Opmerkelijk is de hoeveelheid activiteiten op het gebied van *reflectie op de eigen onderwijspraktijk*. Zowel leraren als directie zeggen dat met grote regelmaat individueel gereflecteerd wordt op professionele houding en gedrag, maar dat de school zelf ook reflectiemomenten organiseert in de vorm van intervisie, coachingsgesprekken, 360 graden feedback en studiedagen. De directeur geeft echter aan dat er nog niet voor iedereen diepgang bereikt wordt bij het reflecteren (tabel 12.4).

Tabel 12.4 Professionele houding en gedrag basisschool De Klaproos

	Professionele nieuws- gierigheid	Reflectie en reflectieve houding	Onder- zoeken en onderzoe- kende houding	Profes- sionele autonomie	Verbeteren van de praktijk	Kennis en ervaring uitwisselen (intern/ extern)
Team	++	++	+/-	+/-	+	+/-
Directeur	++	+/-	+/-	+/-	+	+/-

209

Als we kijken naar de overige resultaten ten aanzien van de belangrijkste variabelen, dan valt op dat het onderdeel *onderzoek en onderzoekende houding* met betrekking tot professionele houding en gedrag nog niet sterk ontwikkeld is. Leraren blijven problemen met een praktische houding aanpakken en oplossen en vinden het moeilijk om (praktijkgericht)onderzoek te doen. Hoewel ze proberen op een onderzoeksgerichte manier in de leergroepen te werken, lukt dat echter alleen met ondersteuning van derden.

Met betrekking tot condities gericht op het stimuleren van professioneel handelen blijkt dat leraren vinden dat er volop ontwikkelmogelijkheden zijn (tabel 12.5). De directeur stuurt gericht op scholing, met name op het vlak van coachingsvaardigheden en managementcompetenties. Ook stuurt hij (structureel) sterk op de inhoudelijke dialoog. Dit blijkt uit de hoge waardering voor professionaliseringsbeleid en overlegstructuur. De geïnterviewden zeggen dat de school beschikt over een goed professionaliseringbeleid en een goede overlegstructuur met een structuur van tienwekelijkse cycli, en het werken in leergroepen, de duidelijke relatie tussen ontwikkelingen op schoolniveau en miniteamniveau.

Tijd, ruimte en gelegenheid is er veel op deze school, maar zowel de directeur als de leraren zouden wensen dat hier meer tijd voor is.

Tabel 12.5 Stimuleren van professioneel handelen basisschool De Klaproos

	Leiderschap	Tijd, ruimte en gelegen- heid	Professionaliseringsbeleid en overlegstructuur
Team	++	+/-	++
Directeur	++	+/-	++

Als *leiderschapskwaliteiten* kunnen genoemd worden de wijze waarop hij op een persoonlijke wijze het professionele handelen van zijn leraren stimuleert door coachingsgesprekken en persoonlijke ontwikkelplannen. Leraren geven aan dat de directeur zorgt voor diepgang in gesprekken. Daarnaast toont hij een grote persoonlijke betrokkenheid en stimuleert het lezen van vakliteratuur door artikelen beschikbaar te stellen. Uit alle gesprekken blijkt dat niet alleen de persoonlijke houding en motivatie, maar vooral het enthousiasme, het goede voorbeeld en de sturing van de directeur daaraan bijdragen. De eisen die de directeur stelt aan het professionele handelen zijn hoog, maar dit is mogelijk omdat er aan de andere kant ook sterk ingezet wordt op scholing en ondersteuning.

Tabel 12.6 Stimuleren van professionele cultuur basisschool De Klaproos

	Gedeelde waarden en gedeelde visie	Collectieve verantwoordelijkheid	Reflectieve professionele dialoog	Samenwerking	Collectief en individueel leren	Sfeer	Relatie (netwerk en partnerschappen)
Team	++	+	++	+	++	++	+/-
Directeur	+	+	+	+	++	++	+/-

*Er zijn verschillen binnen het team

210

Kijken we naar de condities in deze school die gericht zijn op het stimuleren van een professionele cultuur valt op dat men positief is over gedeelde waarden en visie, over de sfeer en over de balans tussen collectief en individueel leren. Ook de interne samenwerking en de 'reflectieve professionele dialoog' wordt zeer positief gewaardeerd (tabel 12.6). De directeur is iets gematigder in zijn enthousiasme over de aanwezigheid hiervan.

De school werkt volgens het teamteachingprincipe, waarbij samenwerking tussen leraren een vereiste is. Dit is dan ook zodanig in de cultuur ingebouwd, dat er veel openheid naar elkaar toe is en dat men elkaar aanspreekt op het handelen.

12.3 Casusbeschrijving basisschool Jasmijn

12.3.1 Algemene beschrijving

De school ligt in het centrum van een woonwijk die behoort tot een kerkdorp. Op deze school zitten ongeveer 500 leerlingen, met in de toekomst een voorspelling voor een lichte daling. De leerlingen zijn verdeeld over 20 groepen, in drie bouwen (onder- midden- en bovenbouw). De school is gevestigd in één gebouw. Sommige lokalen beschikken over verschuifbare wanden, zodat er flexibel met ruimtes omgegaan kan worden.

Het team bestaat uit 35 mensen, twee onderwijsassistenten en een LIO-student. De school beschikt over vier interne begeleiders. Van de leraren (29) zijn er 13 fulltime aan het werk binnen de organisatie en 16 parttime. De school heeft verder 8 stagiaires van de pabo en het roc.

Elke bouw heeft een bouwcoördinator en een interne begeleider. De bouwcoördinator coördineert algemeen onderwijskundige zaken binnen zijn/haar bouw. De interne begeleider ondersteunt leraren in de begeleiding van (zorg)leerlingen. De coördinatie en eindverantwoordelijkheid liggen bij de directie, bestaande uit adjunct-directeur en directeur.

De pijlers van het onderwijs op deze school kunnen worden samengevat in de termen; zelfstandigheid (zoveel mogelijk), eigen keuze/ initiatieven en daar de verantwoordelijkheid voor nemen, actief en samenwerkend leren stimuleren, positief tegenover verschillen, in een lerende organisatie. Vanuit de visie op 'adaptief onderwijs' in combinatie met 'zorg op maat' ervaart de school een knelpunt wat betreft de groeperingsvorm. Ook wil de school zich verder ontwikkelen om meer zorg op maat te kunnen bieden. Deze basisschool is aangesloten bij bestuur A (beschreven in deel II van dit proefschrift).

12.3.2 Project 'Academische Basisschool'

Deze school neemt deel aan een deelproject waarbij de inhoudelijke thematiek gericht is op 'de ideale samenwerking'. In het project participeren de directeuren van vijf scholen, één leraar, een medewerker van de SBD en twee medewerkers van de pabo. De deelprojectgroep is daarmee bovenschools georganiseerd. Vanuit deze school zijn er een directeur en een leraar vertegenwoordigd. Ook zijn twee 2B-ers aan het project gekoppeld. Samen hebben ze geregeld overleg over hoe de samenwerking onderling tussen de scholen, van de scholen met bijvoorbeeld de pabo en de begeleidingsdienst en binnen de scholen versterkt kan worden. Het doel van het deelproject is volgens de directeur van deze school: *'mensen de verantwoordelijkheid geven om middels eigen onderzoek te komen tot het bijstellen van beelden, het zoeken van oplossingen, het doen van aanbevelingen anders dan op grond van 'dat deden we toch altijd zo' of 'dat staat in dat boek'.*

211

Omdat op deze school al op verschillende manieren wordt samengewerkt is een bijkomend doel: het streven naar een schoolmodel om de samenwerking te borgen. Het gaat er daarbij om elkaars expertise te kennen en daar een beroep op te kunnen doen. Het samenwerken in onderzoeksgroepen/ leergroepen is hierbij een eerste stap. Omdat samenwerken méér veronderstelt dan er alleen samen over praten, wil men eerst in kaart brengen hoe de samenwerking op dit moment verloopt.

De projectgroep heeft filmopnames gemaakt waarmee op diverse scholen in beeld gebracht is wat onder (ideale) samenwerking verstaan wordt. Dit was aanleiding voor een kritisch reflectieve dialoog in de scholen. In deze casusschool wordt in het verlengde van het deelproject aangestuurd op meer overlegmomenten, zodat men beter op de hoogte is van waar de ander mee bezig is en zodat er van elkaar geleerd kan worden door bijvoorbeeld bij elkaar in de klas te kijken. De leraren geven aan dat de term 'ideale samenwerking' onderwerp van gesprek is geweest tijdens bijvoorbeeld de miniteamvergaderingen. Het ging dan vooral over samenwerking tussen de leraren onderling in een bouw.

Er wordt op deze school geen centrale aandacht gevestigd op het project 'Academische School'. Vrijwel geen enkele leraar weet dat de school deelneemt aan het project, omdat ze niet direct betrokken zijn bij het project. Eén leraar is direct betrokken bij het *deelproject en is dus ook betrokken* bij de overleggen van de schooloverstijgende projectgroep. Van de twee directeuren is er één direct betrokken bij het project. De niet betrokken leraren (5 van de 6 geïnterviewde) hebben geen beeld van wat het project 'Academische Basisschool' beoogt: *'Het is voor het eerst dat ik dit hoor', 'Dat weet ik echt niet nee. Hoe kan het zijn dat ik dat nou hoor, terwijl ik hier fulltime op school werk? Hoe kunnen die begrippen hier vallen terwijl ik niet weet of ik daar naar toe wil of niet?'* Leraren geven aan dat hierover ook niet gecommuniceerd is tijdens plenaire overlegmomenten. Het is voor deze leraren niet zichtbaar welke activiteiten in het kader van het

deelproject worden ondernomen. Samenwerking wordt door sommigen wel als aandachtspunt voor schoolontwikkeling genoemd. *‘Nou met die meer handen in de klas moet je wel goed samenwerken anders loopt het verkeerd af natuurlijk. Als je niet van elkaar weet wat de een doet en wat de ander wil, dan gaat het niet.’ ‘Heel veel overlegmomenten, van elkaar weten waar je mee bezig bent, van elkaar leren door bij elkaar in de klas te kunnen kijken, veel praten.’*

Het is op zijn minst zeer opmerkelijk te noemen dat deelname aan een project met de titel ‘de ideale samenwerking’ binnen de school zelf onbekend en onzichtbaar is.

12.3.3 Professionele houding en gedrag

Professionele nieuwsgierigheid

Ongeveer de helft van de bevroegde leraren geeft aan dat ze zichzelf professioneel nieuwsgierig vinden; dat ze een houding hebben gericht op het willen weten van aspecten die met hun vak te maken hebben. *‘Ik ben wel iemand die eigenlijk alles wil weten en nieuwe dingetjes wil aftasten of er een keer over nadenken. Want, als je dat niet doet dan roest je vast lijkt mij.’* Een ander voorbeeld dat dit illustreert is: *‘In die zin probeer ik voor mezelf ook uitdaging te vinden. Dan ga ik graven met de intern begeleider van hoe kom ik erachter of kinderen wel of geen dyslexie hebben; heb je iets voor mij om te lezen. Eigenlijk gaat het dus over wat de kinderen meebrengen en wat ik tegen kom. Met de intern begeleider bekijken we dan wat er mis zou kunnen zijn en waarover we iets kunnen vinden.’*

De geïnterviewde leraren geven allemaal aan dat ze openstaan om te blijven leren en dat ze zich kwetsbaar durven opstellen. *‘Nou gewoon als je iets wil aanpakken met je klas en je echt niet weet hoe je dat moet doen. Als bijvoorbeeld een kind een probleem ergens mee heeft dan ga ik gewoon naar iemand toe en vraag dan hoe zou jij dat doen, of gewoon zeggen: vandaag lukt het me gewoon echt niet met dat kind.’* De leraren geven dus aan vragen te stellen aan elkaar over zaken waar ze niet uitkomen.

Deze lerende houding blijkt ook uit het feit dat leraren regelmatig dingen opzoeken door vakliteratuur te lezen of formele scholingstrajecten te volgen. Het bijhouden van het vak wordt door deze leraren gedaan door het lezen van vaktijdschriften zoals ‘De Wereld van het jonge kind’, Egoscoop, Praxis, bladen van de vakbond, of artikelen uit de orthotheek. Dit wordt meestal op basis van interesse gedaan. *‘Als daar interessante artikelen in staan dan lees ik dat’, ‘Ja als er iets op tafel ligt in het koffiekamertje dan kijk ik of er iets bij zit wat me interessant lijkt.’* Leraren zeggen dus dat het lezen van vakliteratuur niet altijd waardevolle kennis oplevert die voor de praktijk relevant is; ze leren dus niet altijd door iets te lezen. Eén leraar schetst een voorbeeld waarbij het lezen van een artikel juist de aanzet gaf tot een professionele dialoog met een collega over de inhoud. *‘Er stond laatst een artikel in het vakblad over dat de kinderen in de kleuterbouw al moesten leren lezen en dat ze 15 tekens met klanken moesten kunnen koppelen. Ik vertelde dat tegen een collega en toen zei ze dat kinderen daardoor misschien wel gedemotiveerd raken omdat ze dat best nog heel moeilijk vinden. En ik vroeg me af: wat vind ik daar nou eigenlijk van? Vind ik nou echt dat kleuters al eerder moeten gaan lezen? Je gaat er dan wel over nadenken.’*

De meeste leraren zoeken gericht naar informatie als ze in de praktijk een probleem signaleren. *‘Ik heb een kind in de klas die misschien in het autistische spectrum zit. Dan ga ik erover lezen, ook samen met de IB-er, die mij dan literatuur daarover geeft. Dat doet ze heel vaak voor leraren en zegt: ‘lees dat eens door’. Dat soort artikelen zijn dan wel heel interessant.’* Het lezen van vakliteratuur gebeurt vaak op eigen initiatief hoewel ook door bijvoorbeeld de directie of de IB-ers artikelen aangereikt worden.

Vrijwel alle leraren geven aan hun vak ook bij te houden door het volgen van (formele) scholingsmomenten. De leraren die hier gebruik van maken, waarderen dit als een waardevolle bijdrage aan hun professionaliteit. *‘Ja, ik heb nu net de training coaching achter de rug, dat was best een interessante cursus, maar ook een hele heftige cursus. Ja, daar werd je toch wel behoorlijk met je neus op de feiten gedrukt. Ja, veel van geleerd, absoluut.’*

Er zijn twee leraren die aangeven dat ze in eerste instantie niet van zichzelf vinden dat ze zo nieuwsgierig zijn naar nieuwe aspecten. *‘Ik zal niet zo snel bij nieuwe dingen helemaal vooraan staan’, en ‘Nou hebben we allemaal van die ‘active boards’ maar ik ben er vier maanden uit geweest dan ga ik niet meteen er op af en vragen hoe moet dit? Dan kijk ik eerst wat er gebeurt en dan ga ik het heel langzaam wel eens proberen. Dus ik wil het wel weten maar niet te snel’, en ‘Ja, ik wil wel dingen weten, maar ik kan gewoon niet alles aan. Net als nou hebben we ‘active boards’. Mijn tijd komt wel, maar ik heb het druk genoeg met groep drie die ik voor het eerst heb. Daar heb ik mijn handen al vol aan, om daar mijn weg in te vinden’.*

Een andere leraar zegt dat veel dingen waar ze meer over zou willen weten in de praktijk al snel weer opgelost kunnen worden. *‘De meeste dingen die gebeuren in de klas kunnen vaak opgelost worden doordat je zelf een idee hebt of doordat ik er met de IB-er of SBD-er over praat.’* De diepgang die deze professionele nieuwsgierigheid uiteindelijk heeft wat betreft het vinden van antwoorden op vragen, is niet helemaal helder. Eén leraar geeft duidelijk aan dat ze doorgaat totdat ze het écht begrijpt. Een andere leraar geeft aan dat zij niet tot het uiterste gaat om iets echt te begrijpen. *‘Nee, ik denk niet dat ik helemaal tot het end ga, nee, dat ik nog dieper ga graven. Ik probeer het wel gewoon te begrijpen, maar om er nog dieper op in te gaan, kost mij teveel.’* De meeste geïnterviewde leraren van deze school zeggen professioneel nieuwsgierig te zijn omdat ze in vaktijdschriften artikelen opzoeken voor een praktijkprobleem in de klas. Dit gebeurt in eerste instantie uit eigen interesse en op eigen initiatief waarna vaak de IB-er of SBD-er geraadpleegd wordt. Opvallend is dat niet iedereen een professionele nieuwsgierige houding aanneemt en daarnaar handelt. Deelname aan formele scholingsmomenten wordt gezien als een waardevolle bijdrage aan hun professionaliteit.

213

Verbeteren van de eigen praktijk

Aan de leraren werd gevraagd of ze hun praktijk ook willen verbeteren. Allen gaven aan dat ze daar voortdurend mee bezig zijn en geven daar veel voorbeelden van: *‘Ik ben absoluut iemand die daar steeds weer een stapje verder in wil ontwikkelen; meegaan met maatschappelijke ontwikkelingen of met de kinderen die veranderen of met onderwijsontwikkelingen. Hierdoor verbeter je jezelf ook.’* Een ander voorbeeld is: *‘Ja, in mijn klas ben ik op het moment erg bezig met het verbeteren en leren hoe ik de kinderen zover kan krijgen dat die tot echte interactie komen. Dat is een beetje mijn ontwikkelingsplan. Hoe kan ik de kinderen zover krijgen dat ze zelf, hoe klein ze ook zijn, in gespreksvorm wat meer interactie krijgen met elkaar.’*

De leraren geven aan dat ze vooral hun praktijk willen verbeteren als ze een probleem tegenkomen. Ze proberen daartoe dingen uit in de groep, zeker als ze een nieuwe groep krijgen. Meestal gebeurt dat naar aanleiding van de reflectie op een praktijkprobleem of naar aanleiding van een nieuwe (onderwijs)ontwikkeling die in de belangstelling staat en aandacht vraagt. *‘Als ik een rekenlesje gegeven heb en het resultaat is niet wat ik dacht dat het zou zijn, dan probeer ik de volgende keer mijn manier van lesgeven aan te passen zodat het verbetert en kinderen het wel snappen.’*

De directeur zegt ten aanzien van het willen verbeteren van de eigen onderwijspraktijk *‘dat je er van doordrongen moet zijn dat je huidige manier van werken aan verandering toe is. Als je het echt wil verbeteren en als je aanvoelt dat jouw manier van werken niet meer de goede manier*

is, dan bent je dus gemotiveerd. Zijn voorbeeld gaat over een handelwijze in het algemeen en niet over de incidenten waar de leraren over spreken. Hij geeft verder aan dat de ervaren werkdruk zou moeten wegvallen als je die behoefte zelf ervaart. Hij vraagt zich af of de teamleden wel echt de noodzaak van het verbeteren ervaren. Hiervoor moet je openstaan om te willen leren.

Naast het willen verbeteren en willen leren is er ook gevraagd of leraren een visie op de lange termijn hebben, doelen waar ze gericht aan willen werken. Eén leraar geeft aan dat ze op het niveau van het miniteam wel een dergelijke visie hebben. Ze praten over jaarplanningen. *'Dat zijn dan doelen voor een heel schooljaar.'* Als de vraag wordt gesteld of zijzelf of gezamenlijk ook een visie hebben over het onderwijs voor over een periode van 5 jaar, dan geven eigenlijk alle leraren aan dat niet te hebben. *'Daar ben ik eigenlijk niet heel erg mee bezig en dat komt denk ik omdat het dan weer veel te groot is. Dus ik ben nu heel erg gericht op één onderdeel; daar ga je mee aan de slag en dat werk je uit en natuurlijk heb je wel een gedachtegang van goh hoe zou ik het ideaal hebben of hoe zou ik het ideaal vinden, maar of ik dan echt één doel nastreef? Het gaat meer die kleinere pop-momenten, nee niet van die hele grote ontwikkelingen.'*

Leraren zeggen met kleine stapjes aan verbeteringen van hun eigen onderwijspraktijk te werken. Dit gebeurt dan vaak naar aanleiding van een gesignaleerd of terugkomend praktijkprobleem in de eigen klas. Op kleine schaal (zoals in miniteams) wordt wel gesproken over lange termijn doelen, maar dan niet langer dan één schooljaar vooruit. De directeur vraagt zich af of zijn teamleden de noodzaak van het verbeteren van de onderwijspraktijk ervaren en goed inschatten.

Kennis en ervaring uitwisselen

Alle leraren geven aan veel te leren van collega's en zoeken elkaar ook op om overleg te hebben over hun werk. Vaak gebeurt dit spontaan. Vijf van de zes leraren geven aan dat ze het belangrijk vinden om kennis en ervaringen met elkaar te delen en dat ook doen. Voorbeelden hiervan zijn:

- *'Ik denk altijd, meer mensen weten meer en waarom zou je niet van elkaar leren, waarom zou je daar geen gebruik van maken? In vergaderingen breng ik mijn ervaringen in ieder geval altijd naar buiten, en denk: wat ze eraan hebben moeten ze zelf weten, maar dat ze er wel iets mee kunnen doen.'*
- *'Ik ben nogal doenerig in discussies en vergaderingen. Er wordt wel eens naar kennis en ervaringen gevraagd en dan zal ik echt wel één van de eersten zijn die daar graag op ingaat.'*
- *'Ik vind het altijd wel fijn om te delen, maar ik luister ook graag naar ervaringen van anderen. En dan gaat het over de kleinste dingen hier op school, bijvoorbeeld over hoe je het makkelijkst je plakpotjes kan opruimen'.*
- *'In het miniteam wordt ook vaak gevraagd naar je eigen ervaringen, zeker nu we bezig zijn met die svib (video-interactiebegeleiding). Dat zijn altijd wel interessante discussies, ook als anderen wat vertellen. Dan denk ik, hé dat is eigenlijk best wel eens interessant om te zien, want ik kijk er zo tegenaan en zij kijkt er zo tegenaan, wat is nou eigenlijk handig?'*
- *'Ja, dat deel ik met mijn stagiaires als ik die heb maar ook met mijn collega's ja.'*

Eén leraar noemt specifiek dat er voorwaarden aanwezig moeten zijn om dat te kunnen doen en doelt daarmee op gelegenheid (tijd en ruimte) om met elkaar op die manier in gesprek te gaan. Uit de voorbeelden blijkt dat de uitwisseling zowel gaat over organisatorische aspecten als aspecten gericht op het verbeteren van het handelen.

In deze school kijken leraren nauwelijks bij elkaar in de klas om van elkaar te kunnen leren. Ze geven aan dat het vaak niet mogelijk is omdat de eigen klas dan moet worden opgevangen. *'Het nadeel is het organisatorisch plaatje. Er moet iemand anders je klas in en dat wordt al constant*

gevraagd. Dat werkt niet, want er is dan geen één week waarin ik gewoon met mijn klas bezig ben. Het moet wel kloppen met de organisatie van de school, dat er niet honderdduizend gezichten in één dag voor zo'n klas komen te staan.'

Leraren zeggen kennis en ervaring met elkaar te delen, veel van collega's te leren en elkaar ook op te zoeken om overleg te hebben over met name praktisch, organisatorische aspecten van hun werk. Dit blijkt in de wandelgangen en spontaan te gebeuren. Het zijn dan korte gesprekken die ze effectief en waardevol noemen omdat men 'vanuit de theorie', en vanuit 'wat je hebt afgesproken', e.e.a. in de praktijk kan brengen.

Reflectie en reflectieve houding

De leraren zien reflecteren als een waardevol middel om hun professionaliteit te versterken. Alle leraren geven aan veel te leren van reflectie op het eigen handelen. De leraren reflecteren dan ook regelmatig. Vaak gebeurt dit individueel, soms ook met studenten of met collega's. Maar niet iedere leraar reflecteert structureel op het eigen handelen waarmee bedoeld wordt dat er geen geplande momenten zijn om te reflecteren. Leraren reflecteren veel individueel, direct tijdens het handelen of na een dag gewerkt te hebben. *'Ik reflecteer natuurlijk ook dagelijks in de klas over wat er allemaal gebeurd is en hoe ik dat kan verbeteren; vooral over gedrag van kinderen.'* Reflectie gebeurt meestal spontaan na het handelen in de groep, hoewel er in sommige miniteams wel expliciet aandacht voor is. In de onderbouw wordt met SVIB (video-interactie-begeleiding) gewerkt, een methodiek waarbij leraren op video opgenomen worden waarna de leraar samen met een begeleider het eigen handelen analyseert. Daarover worden dan ook gesprekken met collega's gevoerd. *'Naderhand hebben we het ook met collega's bekeken en daar hebben we natuurlijk behoorlijk over gepraat en ik denk dat je dan heel erg reflecteert ook op jezelf en wat er gebeurt in jouw ontwikkeling.'* Een andere leraar geeft aan: *'Ik reflecteer voor mezelf wel heel vaak, maar dat zijn geen vastgelegde of geplande reflectiemomenten. Maar ik denk best wel regelmatig bij mezelf, dat heb je niet handig gedaan of dat juist wel. Maar de echte reflectiemomenten gebeuren toch wel met het miniteam. Daar is dan eigenlijk ook tijd voor gemaakt om daarmee bezig te zijn. Voor de rest zit je gewoon hartstikke vol met andere dingen. En als ik in mijn autootje zit, dan gaat er natuurlijk van alles door mijn hoofd maar dat is puur voor mezelf en niet heel planmatig reflecteren dat is wel een verschil natuurlijk.'* Enkele leraren geven expliciet aan dat reflecteren eerst geleerd moet worden en zeggen dat studenten dit leerproces kunnen bevorderen. *'Ik vond het fijn om met mijn stagiaire een gesprek te hebben over hoe haar les is gegaan. Soms merk ik dat als ik met haar dingen bespreek, ik er zelf ook weer meer op ga letten.'* De directeur geeft over het team aan *'dat men niet gewend is om met elkaar een bepaalde situatie te bespreken. Als de een daar actief in is en de ander beschouwend is het lastig om vervolgens daarover met elkaar een professioneel gesprek aan te gaan. Het gesprek blijft dan in een bepaald niveau hangen en heeft dan weinig diepgang. Mensen durven weinig door te vragen.'* De directeur vindt dat hij zelf een professionele houding heeft. *'Ik probeer in ieder geval; reflecteren, terugvragen en feedback te organiseren. Ik heb voor mijn functioneringsgesprek eigen feedback georganiseerd. Gewoon, aan vijf collega's (uit elke bouw één) en aan twee bouwleiders gevraagd of ze mij op bepaalde aspecten feedback wilden geven. Die kon ik dan meenemen in mijn functioneringsgesprek.'*

Hoewel leraren zeggen veel te leren van het 'reflecteren' op het eigen handelen, gebeurt dit niet structureel en vaak direct na een handeling en na afsluiting van de dag. Enkele leraren zeggen dat reflectie op het eigen handelen eerst geleerd zou moeten worden en vinden dat studenten dit leerproces kunnen bevorderen.

De directeur zegt dat hij zijn eigen reflectie goed organiseert door een aantal medewerkers te vragen hem op bepaalde aspecten feedback te geven.

Onderzoeken en onderzoekende houding

De leraren geven aan dat ze wel kritisch kijken naar hun eigen professioneel handelen door zichzelf de vraag te stellen hoe ze dat kunnen verbeteren, maar dat ze minder kritisch kijken naar het handelen van collega's. Als ze al kritisch zijn over het handelen van anderen dan geven ze aan het moeilijk te vinden om de ander daarop aan te spreken. *'Nou, dat wil ik wel zijn, maar ik denk dat ik daarin misschien nog best wat te leren heb. Ik denk dat ik wel kritisch ben, maar dan kan het best wel zo zijn dat ik denk van, nou oké laat ook maar even.'* *'Ik denk dat het makkelijker is om kritisch op jezelf te zijn dan naar anderen. Die houding moet je jezelf aanleren en wat mij betreft is dat niet zo makkelijk; dat is door de hele school nog steeds niet zo. Wij roepen wel allemaal 'we spreken elkaar wel aan op verantwoordelijkheden', maar om dat echt te gaan doen, dat valt nog niet mee.'* *'Het is lastiger om zomaar op iemand af te stappen, daar moet je ook de tijd voor nemen en tijd voor hebben en daarvoor moet er een goede sfeer zijn. Kijk als er echt iets bijzonders is dan zeg ik het wel, maar het duurt bij mij altijd lang hoor.'*

Leraren verstaan onder het willen onderzoeken het beantwoorden van de professionele nieuwsgierigheid door informatie te vergaren. *'Je moet het niet zien als het maken van een heel onderzoeksplan, wat ik eens even heel stapsgewijs doe. Je moet dat meer zien als van, daar ben ik vandaag tegen aangelopen en daar heb ik nu de tijd voor om daar eens even in te duiken en dan ga ik eens even wat naslagwerk zoeken of ik ga even navragen bij een andere collega hoe dat werkt of ik vraag het aan de IB-er of ik wil nog een keer dat filmpje zien. Zo moet je dat eigenlijk zien, ik ga dat niet helemaal uitpluizen, onderzoeken, dat niet. Het is echt er gewoon spelenderwijs achter komen en het interessant vinden om daar iets mee te doen.'* Andere leraren geven aan dat ze wel willen onderzoeken, maar er door tijdgebrek niet aan toe te komen. De leraren van deze school zijn niet enthousiast over het uitvoeren van onderzoek. Ze refereren met hun uitspraken aan een onderzoek dat op hun school met behulp van alle leraren is uitgevoerd (over zorg). Ze voelen zich niet bekwaam genoeg om een onderzoek goed uit te voeren; zeggen daar onvoldoende tijd voor te hebben en zien er ook de (meer)waarde niet van in:

- *'Wij hebben met het schoolteam in het begin van het schooljaar een onderzoekje gedaan over de zorg bij ons op school. Alleen is het nadeel daar weer van, dat het allemaal wel leuk en aardig is. Ik wil daar ook heel graag mijn tijd in stoppen, en dat doe ik ook, alleen ik weet niet goed wat ik moet onderzoeken. Ik ben een leraar en ik kan lesgeven aan de kinderen en ik wil ook wel lezen en ik wil ook wel mijn meningen ergens over geven. Maar we kregen 101 enquêtes van leraren in onze hand geduwd en dan denk ik van ja, maar wat moet ik ermee, wat haal je hier nou voor informatie uit. Ik vind het allemaal een beetje loos. Leuk dat we erover nadenken, maar uiteindelijk zijn wij niet diegene die de onderzoeken echt kunnen doen.'*
- *'Nou op zich was dat heel boeiend maar ik vond het ook heel moeilijk, ik dacht van jee, ik ben helemaal geen onderzoeker en wat hebben we er nou eigenlijk echt mee bereikt.'* *'Ik vond het voor mij ook een beetje te ver van mijn bedshow. Je bent leraar en hoort dit wel bij jouw taak en kan ik het wel? Ja, ik kan het als ik 5 dagen uit de klas ben en me alleen maar kan richten op zulke antwoorden en vragen, maar niet als ik 5 dagen fulltime in een klas zit met alle dingetjes. Dat voelt dan best wel als een zwaar blok aan je been.'*
- *'Dat was toen wel heel intensief en uiteindelijk moet het nog maar blijken wat er dan verder mee gedaan wordt op school.'*

In de leergroepen wordt overigens door de directie wel aangestuurd op het doen van onderzoek. Het is onduidelijk welke aanpak ze precies hanteren. Uit de observaties is gebleken dat de teamleden wel gericht vanuit een vraag literatuur en ervaringen met elkaar delen.

Als ze al kritisch zijn over het handelen van anderen dan geven ze aan het moeilijk te vinden om de ander daarop aan te spreken. Ook wordt gerefereerd aan het eerdere onderzoek dat uitgevoerd is op deze school. Daarover zeggen ze dat zij die onderzoeken niet kunnen doen, dat daar geen tijd voor is, dat het 'ver van hun bed' is. Ook vragen zij zich af of het wel bij hun taak hoort. De directie zegt wel aan te sturen op het verrichten van onderzoek, al is nog vrij onduidelijk hoe dat precies vorm krijgt.

Professionele autonomie

Leraren zeggen dat *'er wel gelegenheid en kansen zijn om je zelf verder te ontwikkelen, maar dat je daarin wel zelf het initiatief moet nemen'*. Dit wordt met enige negativiteit gesteld. Zo geeft een andere leraar ook aan dat er wel mogelijkheden zijn om te ontwikkelen *'ja dat vind ik wel maar ook hierbij moet je zelf aan de bel trekken en zelf laten horen wat je dan echt extern wil gaan doen of naar een cursus zou willen'*. Leraren zeggen dat ze eigen verantwoordelijkheid krijgen maar geven ook aan dat ze niet altijd met deze eigen verantwoordelijkheid om kunnen gaan. Ze verwachten van de directie dat deze daarin meer stimulerend en ondersteunend is: *'Neem mensen aan de hand mee, want soms heb je dat gewoon nodig.'* En andere leraar merkt op: *'Ik denk dat het hier op school veel aan je zelf ligt. Als je zelf niet roept, als je jezelf niet laat zien dan word je niet gezien, dan komt er ook niemand, dan leef je in je eigen hokje.'* Uit het interview met een van de directeuren blijkt dat er bewust professionele ruimte gecreëerd wordt. Het is de visie van de directie om mensen daar eigen verantwoordelijkheid in te geven. Zelf erkent de directeur wel dat niet iedereen die mate van 'professionele volwassenheid' aankan.

217

Hoewel leraren zeggen dat ze ruimte krijgen om professioneel autonoom te handelen, geven ze ook aan dat leraren op deze school die autonomie niet goed zelf kunnen invullen en dat men zich in deze autonomie ook terug kan trekken.

12.3.4 Condities voor de versterking van professionaliteit

Eerst worden de condities gericht op concreet gedrag die versterking van de professionaliteit kunnen beïnvloeden beschreven. Daarna beschrijven we de condities gericht op het stimuleren van een professionele cultuur.

Condities gericht op het stimuleren van professioneel handelen

Leiderschap

In de professionaliseringsstructuur van de school wordt het jaar verdeeld in drie blokken. Telkens is er aandacht voor een bepaald thema dat ook in de miniteamvergaderingen besproken en verder uitgewerkt wordt. De inhoud van de blokken hangen samen met het schoolontwikkelingsplan en het miniteamontwikkelingsplan. Uit de observaties blijkt dat de invullingen in de miniteams zeer verschillend zijn. De directeur komt in gesprekken met teamleden op deze ontwikkelingen terug: *'Er werd steeds ook doorgevraagd naar een stukje eigen verantwoordelijkheid, van wat doe je daarin, hoe kan ik jou daarin helpen, wat heb je dan nodig. We hebben per blok ook iedereen gerelateerd aan het miniteamplan wat op zich weer gerelateerd is aan het schoolontwikkelingsplan. We hebben een persoonlijk ontwikkelingsplan op laten stellen en*

daarover hebben we ook gesprekken met iedereen.’ De directeur geeft aan dat hij vooral door gesprekken probeert mensen te motiveren en te stimuleren. Hij noemt expliciet: ‘bezoeken, (ontwikkel-)gesprekken, functioneringsgesprekken, werkplekbezoek gesprekken, gesprekken over dingen die je ziet, gesprekken met de bovenbouw, gesprekken met managementleden.’ Hij voert samen met de bouwleider de popgesprekken met de leraren. ‘De meeste mensen die het gesprek gevoerd hadden zeiden: dat had ik eigenlijk eerder moeten doen want nu was er dus wel een kritische dialoog en werd er doorgevraagd met name op een stukje smart beschrijving. Daar kom je in je eentje niet op als je zo’n ‘pop’ zit te maken. Dit is veel prettiger, door middel van zo’n dialoog kom je tot een veel meer ‘to-the-point’ toegesneden plan, dat veel specifiek en veel meetbaarder is.’ De directie voert functioneringsgesprekken met leraren en bezoekt de werkplek met daaraan gekoppeld een gesprek. ‘Wij willen een gesprekscyclus op gang brengen waarin ook een pop- gesprek zit. In het begin van het schooljaar vindt het doelgesprek plaats met de vraag ‘wat is nou jouw bijdrage? En dan gaat het niet alleen over de vragen als: ‘hoe is jouw eerste maand verlopen met die nieuwe groep en waar liep je tegenaan? Maar dan gaat het ook over de vraag: ‘als we nou naar ons schoolplan kijken en jouw miniteamplan, wat wordt dan jouw bijdrage en wat ga je daarom doen?’ Leraren ervaren de schoolleiding echter niet als stimulerend en motiverend. Ze geven aan dat de directie nauwelijks op de hoogte is van wat er op de werkvloer gebeurt. ‘Die weet nog niet eens dat ik naar een cursus ben. Dat interesseert hem, lijkt wel, geen ene fluit. Hij weet volgens mij amper zelf, tenminste zo denk ik, wat er gebeurt in de school’. De schoolleiders tonen volgens de respondenten te weinig betrokkenheid bij het personeel. ‘Ja, maar wat ik dan ook wel heel eerlijk durf te zeggen over onze directeur: die is gewoon ook bezig op bovenschools managementniveau, die is vaak niet op school. En dan denk ik van, die kan ook niet alles tegelijk, dat snap ik natuurlijk best. Misschien heeft die dan ook wel teveel dingen op zijn vork waardoor hij bepaalde dingen laat verslonzen. Ik wil ook helemaal niet persoonlijk richting iemand spreken, maar ergens moet er een oorzaak zijn natuurlijk.’ De directeur geeft daarentegen aan dat de directie juist probeert contact te houden met de werkvloer, ondanks de grootte van de school. ‘Met de bezoeken willen we bereiken dat we zelf contact houden met de werkvloer, dat wat je van de mensen vraagt ook in de praktijk terug ziet. Dat je dus ook ervaart waar men tegen aan loopt. Het hoeft niet van a tot z een succesverhaal te zijn. Als het over ontwikkelingsgericht werken gaat en jij laat als leraar zien wat jij op dat moment kunt, dan kan het gesprek ook gaan over wat je allemaal wel zou willen maar waar je niet aan toe komt om bepaalde redenen. Dus dat professionele gesprek dat vindt op dat moment plaats. Dat zijn meestal goede gesprekken.’

Hoewel er volgens de directeur sprake is van een duidelijke professionaliseringsstructuur en er volgens hem vele goede gesprekken gevoerd worden om het team te motiveren en te stimuleren, wordt dat door de geïnterviewde leraren niet bevestigd. Integendeel, het leiderschap van de directie wordt bijzonder negatief beoordeeld.

Tijd, ruimte en gelegenheid

De leraren geven aan dat ze wel voldoende tijd hebben om zich verder te professionaliseren, maar dat ze er graag meer tijd aan zouden willen besteden. Men heeft wel het idee dat de directie openstaat voor vragen met betrekking tot professionalisering. ‘Ja, je krijgt ook alle ruimte voor bijvoorbeeld cursussen, maar dan moet er toch wel even voor vervanging gezocht worden. Wil je naar andere scholen om te kijken hoe het daar gaat, dan krijg je daar ook alle tijd en ruimte voor.’ ‘Ja, als je iets zou willen dan kun je dat aangeven en dan wordt er wel tijd voor gemaakt. Dat is dan weer het voordeel van zo’n grote school waar veel stagiaires rondlopen. Niet alleen

stagiaires maar ook andere mensen die jouw klas even kunnen overnemen. Volgens de directeur worden van de beschikbare tijd voor deskundigheidsbevordering studiedagen en de helft van de miniteamoverleggen afgehaald. Er is juist gelegenheid geschapen in de miniteamoverleggen om aan ontwikkeling en samenwerking te werken.

De school geeft voldoende tijd en gelegenheid aan leraren om zich te professionaliseren. Veel van deze tijd is gebruikt voor de interne overlegstructuur met bijvoorbeeld miniteamoverleggen. Vervanging is relatief goed te regelen vanwege de grootte van de school en het aantal stagiaires.

Professionaliseringsbeleid en overlegstructuur

Er is sterk geïnvesteerd in de overlegstructuur. Zo zijn er minder plenaire bijeenkomsten en wordt er meer overlegd in miniteams; meer dan de helft van de tijd van de overleggen is gereserveerd voor miniteamoverleg. In het tijdsbestek van 4 weken vindt er tweemaal een miniteamvergadering, eenmaal een plenaire vergadering en eenmaal een parallelvergadering plaats. De directie stuurt aan op teamteaching omdat de directieleden van mening zijn dat in kleinere eenheden (miniteams) meer samengewerkt wordt en er meer gezamenlijke verantwoordelijkheid genomen wordt voor het leren van de leerlingen binnen het miniteam. Vanuit het perspectief van de leraren is er echter nooit echt invulling gegeven aan dat begrip en zijn er vooral structuren (overlegstructuren) gecreëerd om teamteaching tot stand te brengen.

Van de overlegmomenten vinden de leraren de miniteamvergadering het meest waardevol en de plenaire vergaderingen ervaren ze met zo'n 50 mensen als 'veel te log'. *'De fijnste momenten zijn de mini-teamvergaderingen waar we met een man of 10 zitten en snel kunnen overleggen over hoe we wat gaan doen. Dan gaan we ook echt aan de slag over we het in de praktijk aan kunnen pakken. Daarvan leer je nog het meeste omdat je dat meteen kunt gebruiken.'*

Studiedagen worden ook genoemd als activiteit om het vak bij te houden hoewel de reacties wisselend zijn als het gaat over de opbrengsten van deze dagen. Uit eigen observaties blijkt dat tijdens studiedagen veelal een uitwisseling plaatsvindt van wat er in de miniteams gebeurt. Het blijft bij 'presenteren' aan elkaar. Onduidelijk is wat ieder individu of ieder miniteam met de informatie uit andere miniteams doet of kan doen. Het lijkt erop dat het er alleen om gaat dat men 'elkaar op de hoogte houdt'. Er is verschil te zien in de manier waarop de diverse miniteams dit aanpakken. De teams werken heel verschillend: van meer praktisch tot het centraal stellen van de eigen ontwikkeling, zo blijkt uit de observatie van een studiedag. De leraren zijn minder enthousiast over de studiedagen, omdat er weinig vervolg gegeven wordt aan de opbrengsten van de dag. *'Daar blijft het naar mijn idee teveel bij: 'schrijf even op een flap wat je ervan vindt' of 'wat hebben we er voor nodig' en daar blijft het dan vaak bij. Ook wordt gezegd dat 'de studiedag weinig raakvlakken heeft met wat we doen in de klas, het heeft meer met organisatorische zaken te maken'.* Het managementteam (directie en bouwcoördinatoren) stimuleert actieve participatie tijdens studiedagen. Zo maakten zij tijdens een studiedag bijvoorbeeld gebruik van reflectieformulieren. Aan iedereen werd gevraagd om tijdens de dag notities te maken waar 'je zelf iets mee kunt', 'die jou bewegen'. Met de reflectieformulieren is door de leraren nauwelijks iets gedaan; het werd voornamelijk als een aantekeningenvol gebruikt (uit observatie). De aanzet vanuit de organisatie was daarin goed, maar er werd gedurende het programma niet op teruggekomen. Leraren spreken wel positief over de periode waarin de onderbouwleraren actief bezig waren met 'motorische ontwikkeling' en daarover zelf studiedagen organiseerden.

Hoewel de directie stevig geïnvesteerd heeft in een overlegstructuur om teamteaching te bevorderen zeggen leraren dat aan dat concept nooit echt invulling gegeven is. Vergaderingen

met een klein aantal personen ervaren ze als waardevol omdat daarin vaak praktijkgerichte zaken snel afgekaart kunnen worden. Ook studiedagen, specifiek gericht op een thema van de onderwijspraktijk en door leraren zelf georganiseerd worden gewaardeerd. Plenaire studiedagen daarentegen vinden ze weinig zinvol omdat het dan meer om organisatorische zaken gaat waardoor een raakvlak met de praktijk ontbreekt. Ook vindt men dat er (te) weinig gedaan wordt met de resultaten van zo'n dag.

Conditie gericht op het stimuleren van een professionele cultuur

Het gemiddelde cijfer dat wordt gegeven voor de professionele cultuur op school is een 5,5. De cijfers variëren van een 3,5 tot een 7,0. Er kan gesteld worden dat men niet positief is over de professionele cultuur en dat er een grote variatie bestaat in de waardering voor de professionele cultuur.

Gedeelde waarden en visie

De geïnterviewde leraren denken verschillend over de vraag of er op school sprake is van gedeelde waarden en een gedeelde visie. Enerzijds vinden ze dat er doordat er gekozen is voor één centraal thema (ontwikkelingsgericht werken) meer 'gezamenlijkheid' is gekomen. Voorheen ontbrak dit en hadden leraren het idee dat iedereen zijn 'eigen ding' deed. Anderzijds zijn de verschillen nog enorm groot als het gaat over de manier waarop daar invulling aan gegeven wordt. *'Ik denk dat de driedeling in onderbouw, middenbouw, bovenbouw er nog steeds heel duidelijk is. We willen allemaal wel dat het in elkaar overloopt maar tot nu toe is dat naar mijn idee nog steeds niet gelukt. Dat komt ook gewoon omdat die drie groepen steeds met heel verschillende dingen bezig zijn.'* Een andere leraar geeft aan: *'Het ontbreekt nog aan een gemeenschappelijke visie of leerkrachten die passen bij die visie'.*

De directeur heeft het idee dat de meeste mensen gemotiveerd zijn om meer ontwikkelingsgericht te werken. Dat blijkt volgens hem uit *'een heleboel manieren van werken die ik terug zie waarin collega's mij duidelijk proberen te maken hoe zij op hun manier proberen tegemoet te komen aan de verschillen die er leven tussen kinderen. En dat dit nog niet optimaal is dat mag duidelijk zijn. Of er met een 'abcmodel' gewerkt wordt, het werken met instructiegroepen, met veelvuldig weektaken, dagtaken, werken waarin de leerkracht dan vervolgens met individuele leerlingen kan werken, alle verschillende vormen kom je tegen dus leraren zijn toch op hun manier er wel mee bezig.'* De grote variatie in verschijningsvormen levert voor het team op dat er geen eenduidigheid is. De directeur herkent hierin echter wel de ontwikkelingsgerichte aanpak en is daarom veel positiever.

Er wordt verschillend gedacht over de mate waarin sprake is van gedeelde waarden en visie. De leraren zijn van mening dat ondanks de gezamenlijke keuze voor ontwikkelingsgericht werken er nog geen sprake is van een gemeenschappelijke visie. De directeur is echter veel positiever.

Collectieve verantwoordelijkheid

Het is niet altijd even duidelijk wat er zich in andere 'bouwen' afspeelt. Op studiedagen presenteren de teams wel aan elkaar wat er gerealiseerd is, maar dan weten leraren nog steeds niet goed van elkaar hoe dat precies gegaan is en wat er dan uiteindelijk nog mee gebeurt. Er wordt dus weinig van elkaar geleerd in deze vorm. Ontwikkelingsgericht werken is dan wel het hoofdthema, maar de bouwen gaan daar op verschillende manieren mee aan de slag. Er kunnen aan het eind van een gezamenlijke studiedag dan ook geen afspraken op schoolniveau gemaakt worden. *'Eigenlijk is er één groot onderwerp, en dat is het ontwikkelingsgericht werken. Maar daar binnen*

heeft ieder weer zijn eigen pad gekozen. Voorheen was de onderbouw met ontwikkelingsgericht werken bezig en de bovenbouw misschien wel met motoriek en de middenbouw met geschiedenis. Ja, dan sloten de bouwen helemaal niet bij elkaar aan en nu hebben ze dat wel gekoppeld en werkt de hele school aan ontwikkelingsgericht leren, maar dat is zo breed. Dan denk ik: kader dat dan af tot één stukje en ga daar dan mee aan de slag, en volgend jaar weer met een ander stukje. Maar zorg in ieder geval dat het op één lijn ligt.' De meningen variëren als leraren moeten inschatten of er op school sprake is van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het behalen van de doelen of het nastreven van de visie. De ene leraar geeft aan dat de wil er wel is, terwijl andere leraren toch vooral de verschillen in de uitwerking benoemen. Zo zegt een leraar: 'Nee, iedereen geeft ook op zijn eigen manier daar een invulling aan. Net als vorig jaar in de groepen vier, toen ging het in de miniteams over thematisch werken, daar zijn ze nog steeds niet over uit.' De directeur deelt de mening van de leraren en zegt ook te denken dat niet iedereen die gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaart.

Zowel de leraren als de directeur zijn van mening dat er nauwelijks sprake is van een collectieve verantwoordelijkheid vanwege de te brede focus van het schoolontwikkelingsthema.

Reflectieve professionele dialoog

Er is eenmalig gelegenheid gecreëerd om met onderzoeksactiviteiten schoolbreed aan de slag te gaan. In kleine groepen werd het onderwerp 'zorgstructuur op school' uitgewerkt. Leraren zeggen het jammer te vinden dat deze (nieuwe) activiteiten veel tijd en energie van mensen vragen, omdat ze er nog weinig van weten, en dat er dan vervolgens niets zichtbaars mee gedaan wordt. 'En dat vind ik jammer en daarom waardeer ik dat gewoon heel slecht. Iedereen stopt daar tijd in en neemt het serieus, maar de stap naar hoe gaan we nou verder en hoe brengen we daar structuur in dat het ook zichtbaar wordt, die is er dan niet.'

Binnen de school wordt wel aandacht besteed aan het creëren van ruimte voor professionele dialoog. Zo is er minder aandacht voor grote plenaire vergaderingen en wordt veel meer tijd voor overleg in de miniteams gecreëerd. Leraren geven aan dat ze in die setting tot een reflectieve dialoog kunnen komen en ervaren dat als zeer waardevol. Het werken in de leerteams is sterk gericht om inhoudelijke diepgang te creëren. Uit de observatie van een leerkringbijeenkomst blijkt dat leraren voor de aanpak van een thema behoefte hebben om eerst de structuur in te richten. Hierin zou ondersteuning wenselijk zijn.

Binnen de miniteams is soms sprake van een reflectieve professionele dialoog. In de leerteams lukt het niet tot een vorm van onderzoek te komen.

Samenwerking

Leraren zeggen nog niet echt het gevoel te hebben dat dit een school is waarin veel samen ontwikkeld wordt en waar men samen leert. Het gezamenlijke gevoel 'voor iets te staan' is er niet. Het volgende citaat geeft goed de mening van de leraren weer: 'Soms blijft het ook een beetje bij alleen dingen zeggen. Bijvoorbeeld met het digitaal portfolio en het bekwaamheidsdossier. Dat moet iedere school op de een of andere manier doen, maar hier doen we het dan meteen op de snelste manier; dan hebben we iets om te laten zien en dat wordt dan opgehemeld.' Dit geeft aan dat er nauwelijks tijd is voor leraren om écht ergens op in te gaan; er wordt geen tijd voor genomen. 'Terwijl het belangrijkste volgens mij is, dat je mensen er warm voor maakt. Maar het wordt gewoon gedropt, en dan krijg je weerstand. Daar wordt dan zo weinig mee gedaan, en dan haken mensen af en dat is best jammer. Doe het dan andersom in kleine stapjes. Dan kun je wel mensen meekrijgen. Neem mensen aan de hand mee want soms heb je dat gewoon nodig'.

Een voorbeeld van echte samenwerking benoemen vonden de leraren lastig. Zo werd er in een voorbeeld van twee jaar geleden (het doen van onderzoek) gezegd, dat er met name taken verdeeld zijn en dat dat goed werkte. Verder gaat het bij samenwerking over de samenwerking met de collega's van de parallelgroep. Op schoolniveau wordt er nauwelijks samengewerkt. In de bouwen worden er wel dingen gezamenlijk ontwikkeld.

Vormen van samenwerking zijn maar beperkt aanwezig. Bij schooloverstijgende vormen van samenwerking gaat het over taken verdelen, in bouwteams worden er wel incidenteel samen dingen ontwikkeld.

Stimuleren van individueel leren en collectief leren

De directeur geeft aan dat professionele ontwikkeling van mensen centraal staat in het schoolplan. De leraren worden in de gelegenheid gesteld aan nascholing deel te nemen maar ook om van en met elkaar te leren in de vorm van collegiale consultatie en intervisie. Nascholing wordt gerelateerd aan het schoolontwikkelingsplan en wordt opgenomen in het persoonlijk ontwikkelingsplan dat onderdeel is van het jaarlijkse functioneringsgesprek.

Volgens leraren ontbreekt het echter aan formele intervisiemomenten. *'Ik vind het jammer dat er eigenlijk te weinig momenten in de week zijn dat je heel doelgericht met elkaar in gesprek kunt gaan. Het zou fijn zijn als daar momenten voor zijn.'* Blijkbaar worden de miniteamvergaderingen op een andere manier, meer praktisch inhoudelijk ingericht. *'Het gaat vaak tijdens een miniteamoverleg over taalontwikkeling of over motoriek. Dat is natuurlijk hartstikke leerzaam en dat vind ik ook hartstikke fijn, maar ergens zou er ook wel zo iets moeten zijn van, goh, wat hebben we nou ervaren en wat is er in de klas gebeurd en waar loop je dan tegenaan en hoe kan je dat dan aanpakken?'*

Door enkele leraren wordt expliciet genoemd dat ze het waardevol vinden om met andere leraren dan die uit de eigen bouw samen te werken. *'Ik zat dan met andere collega's van midden- en bovenbouw. Dat vond ik daar heel prettig omdat het altijd eigenlijk binnen de bouw is. Ik snap ook wel dat dat niet altijd mogelijk is, je moet ook raakvlakken hebben. Maar nu rondom 'zorg', dat gaat de hele school aan en dan is het juist heel interessant om dat van andere groepen ook te horen.'*

Naast het werken in de bouw en soms bouwoverstijgend zijn er ook werkgroepen en leer- groepen geformeerd rondom bepaalde thema's. Zo is er een werkgroep ICT die zich bezighoudt met het ontwikkelen van een digitaal portfolio. Ook is er een coachingswerkgroep bestaande uit mensen die allemaal een coachingscursus gevolgd hebben. Zij komen ongeveer zes keer per jaar samen in een soort van intervisiebijeenkomsten.

De meeste leraren zeggen veel van studenten te leren. *'Van een pabo-student leer ik gigantisch veel van want die zijn gewoon heel goed.'* Een andere leraar geeft aan: *'Je blijft ook een beetje op de hoogte van wat er op de opleidingen gebeurt en het zet jou ook weer aan om na te denken over wat jij aan het doen bent en hoe je dat doet.'*

Hoewel volgens de directeur leraren gestimuleerd worden deel te nemen aan nascholing, collegiale consultatie en intervisie en dat dit gerelateerd wordt aan het schoolontwikkelingsplan en het 'pop' zien de leraren dat niet zo. Volgens leraren zijn er te weinig formele intervisiemomenten maar worden ze wel gestimuleerd tot leren door samenwerking met collega's van een andere bouw en studenten.

Sfeer

Het klimaat op deze school wordt door de geïnterviewden niet als ‘volledig open’ genoemd. Er is wel vooruitgang te zien, maar toch is ook nog sprake van een bepaalde schroom om van elkaar te leren en bij elkaar in de klas te kijken. Hoewel één leraar aangeeft vaak bij andere collega's binnen te lopen, zijn dat geen georganiseerde observatiemomenten. *‘Wij, in de bouw van groep vijven hebben gezegd dat we geen parallelvergadering meer doen. We lopen gewoon bij elkaar binnen en praten gewoon even kort over waar we het over willen hebben. Dan kan het wel eens zo zijn, dat we met zijn drieën even in de hal staan en gewoon even kort staan te overleggen over bepaalde dingen met betrekking tot rekenen. We vragen aan elkaar, ‘waar ben je?’, ‘hoe gaat dat bij jou?’ en ‘waar loop je tegenaan?’. Dan zijn we maar 10 minuten uit de klas, terwijl de kinderen gewoon bezig zijn. Dat is dan zo effectief en waardevol omdat je dan meteen vanuit de theorie, wat je hebt afgesproken, kunt terugpakken op de praktijk.’*

De leraren vinden dat ze nog steeds op een eiland zitten. Uit de interviews wordt de indruk gewekt dat dit per bouw verschillend is. Eén leraar spreekt juist wel over een open klimaat. Bij elkaar de klas inlopen is volgens deze leraar normaal. *‘Openheid is er bij de mensen met wie ik omga.’* Een ander nuanceert dit en geeft aan dat doordat het een grote school is, men vaak bij de eigen mensen blijft (miniteam). *‘De veiligheid om dingen uit te proberen ontbreekt’.* Uit de gesprekken blijkt dat er sprake is van subculturen en dat in een grote school bepaalde mensen elkaar vaker opzoeken. *‘Je hebt bovendien te maken met mensen waar je heel close mee moet samenwerken omdat die dezelfde groep hebben. Je moet dus een aantal dingen afstemmen met elkaar; je komt hen ook tegen in de parallelvergaderingen en in je miniteamvergaderingen’.* Er wordt aangegeven dat niet iedereen open staat voor ontwikkeling. *‘Men verschuilt zich achter de uitspraak: ‘ik werk maar parttime.’*

223

Tijdens de observatie van een studiedag werd ‘de sfeer’ sterk benadrukt. Het programma startte met muziek, kaarsen en een gezonde snack op tafel om een positief klimaat te stimuleren. Dit werd wel gewaardeerd door de leraren. De sfeer tijdens deze studiedag was goed, al bleef de scheiding tussen onder-, midden-, en bovenbouw duidelijk zichtbaar.

De sfeer in deze school wordt verschillend omschreven. Hoewel er geen volledige openheid naar elkaar toe bestaat wordt wel een begin gemaakt met collegiale bezoeken bij elkaar in de klas. Een collegiale sfeer heerst vooral binnen de subculturen (‘bouwen’) van de school. Op schoolniveau probeert men tijdens studiedagen de sfeer positief te beïnvloeden.

Relatie

Op deze school wordt samengewerkt met de pabo, met ambulante begeleiders, met jeugdzorg en met de schoolbegeleidingsdienst. De samenwerking met de SBD betreft individuele lerarenbegeleiding en begeleiding op teamniveau met betrekking tot innovatieprocessen. Verder participeren sommige leraren in netwerken ofwel bovenschoolse leergroepen, bijvoorbeeld rondom het digitale portfolio, coachingswerkgroep en cultuureducatie.

Bij de vraag of men veel leert van externen worden vooral de contacten met schoolbegeleidingsdienst genoemd. *‘Een medewerker van de begeleidingsdienst komt wel regelmatig op school en ook wel weer ondersteuning bijvoorbeeld bij de verzorging van een studiedag’.*

Contacten met de pabo worden niet altijd als waardevol gezien. Wel als het gaat om meer kennis en informatie over de opleidingsstructuur, en het verkrijgen van inzicht over wat er van studenten verwacht mag worden. Maar de pabo wordt niet als directe link genoemd in het ontwikkelen van professionaliteit. Expliciet werd in een voorbeeld aangegeven dat het waardevoller zou zijn als de studieloopbaanbegeleider van de pabo meer het gesprek aan zou gaan met

leerkrachten over de begeleiding van studenten. De samenwerking met de pabo kan volgens sommige leraren intensiever zijn. Zij vinden dat de pabo nog onvoldoende ‘aanwezig’ is binnen de school. Om echt over samenwerking te kunnen spreken zouden volgens de leraren de contacten met de pabo verder moeten reiken dan alleen het gesprek over de voortgang van de student. *‘Dus het ideaal zou zijn als iemand frequenter hier was en het niet alleen zou gaan over de student maar dat er ook inhoudelijk overleg zou zijn met de mentor, met de coach en met de directie inhoudelijk over de begeleiding van studenten’.*

Eén leraar geeft aan contact te hebben gehad met een wetenschapper en zegt dat meer contacten met de wetenschap *‘een goede bijdrage zou kunnen zijn aan de ontwikkeling van het onderwijs. Maar dan wil ik graag dat de wetenschap hier binnenkomt en niet dat wij naar de wetenschap toe moeten gaan. Zij moeten hier komen ‘proeven’.*

Hoewel er soms collega's met een bepaalde expertise (zoals over autisme) gevraagd wordt om *‘een verhaal te doen’* op een studiedag zijn er nauwelijks contacten met collega-scholen. Sommige leraren bezoeken andere scholen om daar een kijkje in de keuken te nemen maar doen dit op eigen initiatief en in eigen tijd. De meeste leraren geven aan niet op andere scholen te kijken. Op schoolniveau is wel overleg met andere scholen van bestuur A met betrekking tot informatie-uitwisseling en overleg met coaches van de school. Contacten met ambulante begeleiders voor individuele leerlingen worden als zeer waardevol beschouwd. Dit betreft direct het verbeteren van het handelen in de klas. Twee uitspraken van leraren illustreren dit. *‘Ja, voor ambulante begeleiding komen er natuurlijk mensen de school in om gesprekken te voeren, om tips te geven over hoe je bijvoorbeeld met autistische kinderen om kunt gaan. Deze professionele mensen zijn denk ik wel het belangrijkste deel van externen die de school binnen komen.’ ‘Van de ambulante begeleider leer ik absoluut heel erg veel. Ik heb al een paar jaar ambulante begeleiding voor een leerling en elke begeleider krijg je wat meer kindgerichte informatie, ook over je eigen handelen.’*

Er bestaat een goede samenwerkingsrelatie met de schoolbegeleidingsdienst wat betreft individuele lerarenbegeleiding, begeleiding op teamniveau en de bijdrage aan studiedagen. Ook werkt men samen met ambulante begeleiders op specifiek leerling-niveau. Van een collegiale relatie met andere scholen is geen sprake. Een uitzondering hierop vormt het overleg op schoolniveau tussen coaches van hetzelfde bestuur.

12.3.5 Conclusie

Tabel 12.7 Professionele houding en gedrag basisschool Jasmijn

	Profes- sionele nieuws- gierigheid	Reflectie en reflectieve houding	Onder- zoeken en onderzoekende houding	Profes- sionele autonomie	Verbeteren van de praktijk	Kennis en ervaring uitwisselen (intern/ extern)
Team	+/-*	+/-	–	-	+	-
Directeur	+	+	+	--	-	-

*Twee van de zes leraren geven aan dat ze niet die initiële nieuwsgierigheid hebben

Opmerkelijk is het verschil tussen leraren en directie als het gaat over de wijze en diepgang waarmee leraren werken aan de verbetering van hun (onderwijs)praktijk (zie tabel 12.7). Leraren zijn daar positief over hoewel ze er zich van bewust zijn dat ze niet verder dan één jaar vooruit kijken en dat de onderwijsverbeteringen meestal betrekking hebben op praktijkproblemen. De

directeur vraagt zich echter af of zijn team de noodzaak van het verbeteren van de onderwijspraktijk goed inschat. Eveneens opmerkelijk is het verschil in visie tussen leraren en directeur als het gaat over de onderzoekende houding van het lerarenteam: de directeur is van mening dat hij zijn lerarenteam 'aanstuurt' op het doen van onderzoek, terwijl de leraren zich afvragen of dat wel bij hun takenpakket hoort. Ze zeggen zelfs daar in de dagelijkse onderwijspraktijk geen tijd voor te kunnen vinden en dat dit nog 'ver van hun bed' ligt.

Met betrekking tot de professionele nieuwsgierigheid en de reflectie op het eigen handelen zijn de leraren van deze school vooral gefocust op de eigen praktijk met de dagelijkse en praktische problematiek. Deze focus wordt nog eens versterkt door de professionele autonomie van de leraren waardoor ze zich terug kunnen trekken op hun eigen 'eilandje'. Dit verklaart voor een deel het feit dat de leraren niet op de hoogte waren van het op hun school uitgevoerde academische project 'de ideale samenwerking'. De verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen professionele groei is nog niet vanzelfsprekend. De directeur spreekt in dit licht over fasen van professionele volwassenheid.

Tabel 12.8 Stimuleren professioneel handelen basisschool Jasmijn

	Leiderschap en sturing	Tijd, ruimte en gelegenheid	Professionaliseringsbeleid overlegstructuur
Team	--	+	+/-
Directeur	+	+	+

225

In tabel 12.8 is het stimuleren van professioneel handelen weergegeven. Op het vlak van sturing en leiderschap komt de kloof tussen leraren en directeur expliciet aan de orde. Daar waar de directeur spreekt over vele goede gesprekken om het team te stimuleren, wordt dat zeker niet bevestigd door de leraren. Integendeel. De investeringen op directieniveau in de overlegstructuur om teamteaching te bevorderen blijken in de praktijk niet te werken. Men houdt vast aan samenwerkingsverbanden op kleine schaal waarbij men op collegiaal niveau (vaak in de wandelgangen) praktische zaken overlegt en meteen oplost. In het verlengde hiervan blijken studiedagen gericht op een praktisch praktijkthema wel te werken maar studiedagen met minder raakvlak met de praktijk weer niet.

De leraren ervaren wel veel mogelijkheden op school, maar worden onvoldoende uitgedaagd. Zelf hebben ze behoefte aan meer ondersteuning.

Tabel 12.9 Stimuleren professionele cultuur basisschool Jasmijn

	Gedeelde waarden en gedeelde visie	Collectieve verantwoordelijkheid	Reflectieve professionele dialoog	Samenwerking	Collectief en individueel leren	Sfeer	Relatie
Team	- *	--	+/-	-	+/-	+/-	+/-
Directeur	+	--	+	-	+	+/-	+/-

*Leraren denken hier verschillend over

Hoewel de directeur minder negatief is over de mate waarin deze school beschikt over gedeelde waarden en visie zijn leraren het daar niet allemaal mee eens (tabel 12.9). Naast het ontbreken van een gemeenschappelijke visie blijkt er ook nauwelijks sprake te zijn van een collectieve verantwoordelijkheid. In het verlengde hiervan komen de reflectieve professionele dialoog en

samenwerkingsvormen op schoolniveau niet van de grond. Dit gebeurt overigens wel op kleine schaal in homogene samenwerkingsvormen zoals een 'bouw' of een miniteam. Binnen deze kleinere homogene subculturen heerst een goede collegiale sfeer waardoor er sprake is van een vorm van collectief leren. Het leren van elkaar in partnerschappen als opleidingsschool of wetenschap gebeurt niet of nauwelijks. Tussen de school en de schoolbegeleidingsdienst is wel sprake van een relatie en partnerschap hoewel dat meer gericht is op praktische hulpvragen voor problemen uit de dagelijkse onderwijspraktijk.

12.4 Casusbeschrijving basisschool Tulpendal

12.4.1 Algemene beschrijving

Deze casusschool ligt aan de rand van een dorp en is momenteel gevestigd in twee noodgebouwen. Over anderhalf jaar gaat de school naar een nieuw gebouw. Op de school zitten ongeveer 130 leerlingen, met voor in de nabije toekomst een verwachte groei. De school is verdeeld in twee bouwen (onder- en bovenbouw) maar op sommige momenten werken de leerlingen heterogeen in een bouwgroep.

Er zijn negen vaste onderwijsgevende personeelsleden in de school actief met daarnaast twee LIO'ers (4^{de} jaars studenten van de pabo). De school werkt volgens het teamteachingprincipe waardoor meerdere leraren verantwoordelijk zijn voor één groep kinderen. Leraren in de bouwen dragen dus een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ongeveer 65 leerlingen binnen de bouw. Deze leerlingen zijn wel verdeeld over leerjaarklassen.

De school wordt aangestuurd door een directeur en twee bouwleiders die hem ondersteunen en valt samen met 30 andere scholen onder bestuur A (zie deel II van dit proefschrift).

Het onderwijs op deze school is gericht op de talentontwikkeling van ieder kind en elke leraar en streeft voor leerlingen en leraren naar actief leren, optimaal leren en optimaal samenwerken. De school wil zich ontwikkelen op een aantal gebieden: veiligheid, verantwoordelijkheid en samenwerking. De school vindt een goede sfeer zeer belangrijk voor de ontwikkeling; de kinderen moeten zich thuis voelen in een vriendelijk klimaat. Ook hecht de school expliciet waarde aan waarden, normen, orde en regelmaat. Men streeft ernaar dat leerlingen en leraren zich respectvol gedragen, en dat leerlingen zich competent voelen door aan te sluiten bij de ontwikkelingsbehoefte van de leerling.

12.4.2 Project 'Academische Basisschool'

De school heeft een deelproject aangevraagd onder de noemer 'De Ideale Samenwerking'. In het project participeren de directeurs van vijf scholen, één leraar, iemand van de SBD en twee mensen van de pabo. De deelprojectgroep is bovenschools georganiseerd. Vanuit deze school is de directeur direct betrokken bij het deelproject. Er zijn ook twee 2B-ers aan het project gekoppeld. Samen hebben zij geregeld overleg over hoe de samenwerking onderling tussen de scholen, tussen de scholen met de Pabo en de begeleidingsdienst en binnen de scholen versterkt kan worden. Het deelproject zou volgens de directeur van deze school moeten opleveren dat: *'We qua ontwikkeling op een hoger niveau komen. Dat betekent dat ik meer tools krijg, meer inzicht, om de begeleiding van de schoolontwikkeling vorm te geven. Dat is ons doel. Het project zou moeten leiden tot betere afstemming met de pabo vooral; met de schoolbegeleidingsdienst is het wel goed. Tussen de pabo en onze school is er iedere keer onduidelijkheid over stagiaires. Wij zijn*

als school echter heel afhankelijk van stagiaires.’ Uit het projectplan blijkt dat deze school ideale samenwerking op verschillende niveaus nastreeft (zie kader 12.1).

De Ideale Samenwerking op onze school krijgt op de volgende manieren vorm:

Door studieloopbaanbegeleider (pabo), schoolbegeleider (SBD) en school worden tijdens dit studiejaar twee gezamenlijke bijeenkomsten georganiseerd. In deze bijeenkomsten staan het competentieprofiel en het bekwaamheidsdossier centraal. We willen bereiken dat leraren vertrouwd raken met het werken met competenties en dat dit ook het vertrekpunt is voor de begeleiding van studenten. (groeirichting 5)

Een tweede leeropbrengst moet zijn dat leraren en studenten de ontwikkelpunten starten vanuit onderzoeksvragen. Bij elk studieonderwerp zal hier rekening mee worden gehouden. (groeirichting 5)

Coöperatief leren. Studenten en leraren werken samen aan ontwikkeling. (groeirichting 5)

In periodiek overleg worden de rollen van studieloopbaanbegeleider, schoolbegeleider en directeur met het oog op de gestelde doelen besproken. In dat overleg wordt terug- en vooruitgekeken. Samen scherpen we onze rollen aan.

Ten aanzien van de groeirichtingen 1 t/m 4 gaat de projectgroep (bovenschools niveau) na hoe de ideale samenwerking daaraan kan bijdragen.

De ideale samenwerking wordt vorm gegeven rondom de schoolontwikkeling en de begeleiding van leraren in opleiding. Aan deze schoolontwikkeling liggen de volgende schoolvisie/ uitgangspunten ten grondslag. Deze zijn als groeirichtingen geformuleerd:

Van leider naar begeleider; door het veranderde inzicht zal een leraar veel meer de begeleider van elk kind worden. Hij probeert het kind uit te dagen, te stimuleren.

- Van klassikaal naar meer individueel; kinderen hoeven niet te leren wat ze al weten of kunnen. Altijd groepsinstructie volgen is dan ook niet nodig. Vaak weten kinderen wel wat ze moeten doen. Leraren houden hier rekening mee.
- Van zelfstandig werken naar zelfstandig leren; niet het werken op zich is belangrijk; veel meer is van belang dat kinderen iets leren van wat ze doen. Kinderen leren van de fouten die ze maken. Het leren is dus veel meer procesgericht.
- Van zelfstandig leren naar zelfverantwoordelijk leren; de kinderen mogen initiatief tonen, mogen leervragen stellen en mogen ontdekken.
- De leraar als medeopleider; de leraar deelt kennis en ervaringen met de studenten, toont als professional een onderzoekserichte houding en ontwikkelt coachingvaardigheden.

227

Kader 12.1 Doelstelling project Ideale Samenwerking basisschool Tulpental

Het beeld dat leraren hebben bij een ‘Academische Basisschool’ is voornamelijk gericht op het van elkaar leren en dat met alle betrokken actoren. Het deelproject wordt door leraren ook gezien als een ondersteuning om verder te gaan met schoolontwikkelingsactiviteiten die er al zijn. *‘Het is voor mij meer een extra ondersteuning, want we waren eigenlijk wel al bezig met deze ontwikkelingen. Maar je hebt nu ook hulp van de 2B-er, er is iemand in jouw klas zodat jij jezelf kan ontwikkelen door bijvoorbeeld eens op een andere school te gaan kijken hoe zij dat aanpakken, daar eens een gesprek met een leraar aan te gaan met de vraag: waar loop je nou tegen aan?’ ‘Ik denk dat het project ondersteuning moet bieden bij de ontwikkeling van zowel studenten, leraren, basisscholen en schoolbegeleidingsdienst. Het moet dan wel passend zijn bij de visies van de desbetreffende organisaties, leraren en scholen en ook gericht op de ontwikkeling binnen scholen.’ Een andere leraar geeft aan dat het project ‘een overkoepelend orgaan is, dat mee wil helpen met vernieuwingen en daar geld voor vrij maakt. En daarmee zorgt dat het mogelijk wordt om die ontwikkelingen te doen.’*

Iedereen heeft wel beelden bij wat een academische basisschool is, maar deze beelden variëren nogal. Veel leraren geven aan dat het beeld voor henzelf niet helemaal duidelijk is. *‘Ja, voor zover ik Academische Basisschool duidelijk heb hoor, want het precieze begrip, de uitleg ervan, ja dat zou ik zo niet één, twee, drie kunnen geven’. ‘Het is voor mij nog een heel vaag begrip.’*

De samenhang tussen het project 'de ideale samenwerking' en de academische basisschool is voor enkele leraren niet duidelijk. Er bestaat veel onduidelijkheid bij de leraren over de activiteiten die in het kader van het deelproject worden ondernomen. De activiteiten die plaatsvinden in het kader van het deelproject zijn *'hoofdzakelijk teamvergaderingen. Het gaat er vooral om mensen bewust te maken dat de mogelijkheid er is en dat het ook de bedoeling is om van alle kanten dingen aan te trekken wat het leerproces ondersteunt.'* Een andere leraar spreekt over activiteiten als *'vergaderingen, de 2B-ers die ingezet worden en op andere scholen kijken.'* Ook worden gesprekken tussen de studieloopbaanbegeleider, de schoolbegeleider en de directeur als activiteit genoemd.

Het project heeft volgens leraren niet veel verandering teweeg gebracht, omdat de school in het kader van het project doorgaat met de vernieuwingen waarmee men al was gestart. Uit de tekst hierboven blijkt duidelijk dat het deelproject wordt vormgegeven rondom de schoolontwikkeling en de begeleiding van leraren in opleiding, waarbij men uitgaat van de schoolvisie/ uitgangspunten van de school. Maar de beelden rondom het begrip Academische Basisschool variëren nogal en veel leraren geven aan dat het voor hen nog niet helemaal duidelijk is wat dit begrip nu exact inhoudt.

12.4.3 Professionele houding en gedrag

228

Professionele nieuwsgierigheid

De bevroegde leraren zeggen dat alle collega's een professionele nieuwsgierige houding hebben. *'Ik ben altijd aan het onderzoeken, aan het lezen; altijd wil ik meer weten.'* Ze willen vooral graag meer te weten komen over aspecten die direct met hun onderwijspraktijk te maken hebben. *'Bijvoorbeeld over meervoudige intelligentie, hoe ik daar mee kan werken in mijn klas. Ik dacht dat het wel haalbaar was, maar het bleek al snel moeilijk. Dus wil ik op dat moment meer weten.'*

Ze geven ook aan niet tevreden te zijn met oppervlakkige uitleg, maar willen dieper ingaan op de stof in het zoeken naar antwoorden op vragen. *'Neem nu bijvoorbeeld dat dyslexieprotocol: Hoe komt het dat een leerling in een eerste toets lijkt uit te vallen maar daar nu volgens mij niet meer uitvalt? Hij heeft volgens mij geen inhaalslag gemaakt. En hoe komt het dat het ene kind meteen zó goed begrijpt wat hij leest, terwijl een ander kind -wat aanvankelijk heel goed lijkt te kunnen lezen- toch niet tot echt tekstbegrip komt?'*

Om antwoorden te vinden op vragen waar ze in de praktijk mee worstelen, ondernemen leraren verschillende activiteiten. Zo geven alle leraren aan in de afgelopen twee jaar deel te hebben genomen aan formele scholing, zoals het bijwonen van cursussen. Genoemd worden cursussen over techniek en cultuur, ISO (coachingscursus), cursus over autisme, en inhoudelijke cursussen zoals bijvoorbeeld begrijpend lezen, rekenen en zwakke rekenaars en trainingen in 'gesprekken met ouders'. Daarnaast lezen sommige leraren om het vak bij te houden. Twee van de zes leraren geeft expliciet aan vakliteratuur te lezen en dit ook waardevol te vinden. *'Ik lees thuis heel veel' en 'Ouders komen wel eens met ideeën over mogelijke bijzonderheden van hun kind en vragen me dan daarover te lezen. Ook kan de directeur of een collega een artikel geven wat interessant is om te lezen.'* Het internet wordt ook geraadpleegd *'Vanuit je eigen interesse zelf eens zoeken op internet wat andere scholen doen.'*

Leraren lezen bijvoorbeeld artikelen in de nieuwsbrief van het bestuur, of vakliteratuur gericht op leervragen uit de praktijk. Ook wordt gebruik gemaakt van de tijdschriften die op school aanwezig zijn: *'Ja ik lees de vaktijdschriften, tijdschriften van remedial teaching en het rekentijdschrift 'Volgens Bartjens' maar ook boeken over hoe dyslectische kinderen leren lezen.'*

Er zijn ook leraren die aangeven dat de vakliteratuur die ze lezen niet altijd even waardevol is. *‘En dan denk ik: dat lijkt me interessant, maar dat je er veel van leert, dat vind ik wel meevallen.’*

Hoewel er zeker sprake is van een vorm van professionele nieuwsgierigheid en leraren van deze casusschool graag meer willen weten over onderwerpen die hen in de dagelijkse onderwijspraktijk bezighouden, kun je niet spreken van een leescultuur. Wel neemt men deel aan scholing in de vorm van praktisch toepasbare cursussen.

Verbeteren van de eigen praktijk

Uit de interviews blijkt dat de leraren gericht zijn op het willen verbeteren van hun onderwijs. *‘Ja, je bent eigenlijk voortdurend bezig met de vraag: Heb ik dit vandaag goed gedaan en dat kan ik dat de volgende keer ook gebruiken bij een ander onderdeel of bij een ander kind. Je bent ook voortdurend bezig met: dat vind ik niet goed, dat moet ik de volgende keer anders doen. En je bespreekt ook met elkaar waar het fout ging en of hoe je het anders had kunnen oplossen’.* Een andere leraar zegt hierover: *‘Ik wil bijvoorbeeld steeds meer zicht krijgen op hoe je onderwijs op maat kunt verzorgen voor kinderen, en hoe je dat onderwijs op maat kunt maken’.*

Sommige leraren geven aan geïnspireerd te kunnen raken door voorbeelden (van collega's) en willen dit dan in de eigen praktijk uitproberen. *‘Zoals uit een artikel in het bestuursblad, dat wil ik dan ook eens gaan proberen.’* Ontwikkelingen op schoolniveau gaan soms te snel volgens de leraren. De wil om te verbeteren is er dan wel, maar dan komen er te snel kant en klare producten, terwijl het team zich nog onvoldoende heeft kunnen verdiepen in de materie. Nieuwe termen en nieuwe ontwikkelingen roepen daardoor soms ook weerstand op. *‘Ik kreeg een formuliertje van de ‘Academische Basisschool’ en dan heb ik zoiets van: wat is dit nou weer?! Af en toe gaat het dan een beetje boven mijn pet.’* Onderwijsvernieuwingen moeten een directe relatie hebben met de praktijk, volgens de leraren. Visieontwikkeling of lange termijn doelen nastreven doen leraren vooral op teamniveau, onder leiding van de directeur en tijdens studiedagen. *‘Ik vind dat eigenlijk wel een rol voor de leidinggevende. Eigenlijk zou ik dat als onderbouwcoördinator meer moeten doen.’* De meeste leraren geven aan vooral op het niveau van hun eigen klas doelen na te streven en zijn dan vooral gericht op de korte termijn doelen. *‘Ik denk toch meer op heel korte termijn, meer in weken en maanden. Niet over een groot aantal jaren, dat vind ik te vaag.’* Slechts één van de ondervraagde leraren (met ambitie voor leiding geven) zegt dat zijn interesse uitgaat naar het ontwikkelen van visie op de langere termijn.

Hoewel leraren voortdurend gericht zijn op het willen verbeteren van hun eigen onderwijspraktijk, en dat met collega's bespreken, gaan onderwijsverbeteringen/- vernieuwingen op schoolniveau hen te snel. Lange termijn doelen zien ze als een taak van de directeur en ze willen zich vooral bezighouden met korte termijn doelen op het niveau van de klas.

Kennis en ervaring uitwisselen

Vrijwel alle leraren geven aan met regelmatig hun kennis en ervaring met andere collega's en studenten te delen. *‘Ik denk dat ik heel veel kennis en ervaringen wil delen en dat ik zelfs iets moet gaan minderen, ik ben heel vaak aan het woord.’* en *‘Ik heb bijvoorbeeld het boek gelezen over ‘gespreksvoering met jonge kinderen. Daar heb ik dingen uitgehaald en op een sheet gezet: dus gedeeld met anderen.’* Een andere leraar geeft weer aan: *‘Gisteren had ik op ikbenanders.nl gelezen over ADD. Ik wist eigenlijk niet goed het verschil tussen ADHD, ADD en PDDNOS. Toen heb ik het daar met een collega over gehad en die zei: ‘Dat weet ik ook allemaal niet, maar het is goed dat je het zegt, dat ik het nog een keer hoor.’* Er is één leraar die aangeeft dat ze dit veel meer zou

moeten doen. Ze houdt zich meer op de achtergrond. Dit wordt ook besproken in gesprekken met de directeur.

Uit de interviews blijkt dat de leraren regelmatig overleg hebben met de IB-er. Ze stellen gerichte vragen over de begeleiding van specifieke leerlingen en krijgen ook gerichte informatie van de IB-er over diverse leerproblematiek. Leraren zijn ook veel met elkaar in overleg en zeggen veel van collega's te kunnen leren. De voorbeelden betreffen meestal informele uitwisselmomenten. *'Ik wist helemaal niet hoe ik een foto in een portfolio moest zetten maar dat leer je gewoon tussentijds van elkaar.'*

Daarnaast geven leraren ook voorbeelden van waardevolle kennisdeling op studiedagen en kijken veel bij collega's in de klas, mede door het werken in miniteams. Zij ervaren dat als heel zinvol en geven aan hier veel van te leren. *'Ja, maar wel vooral de bovenbouw bij elkaar en de onderbouw bij elkaar. De onderbouw zien we vrij weinig en de onderbouw ons ook.'* Toch kijken ze meestal niet bij elkaar in de klas met een vooraf gesteld doel.

Eén respondent zegt dat er ook gebruik wordt gemaakt van elkaars kwaliteiten, wat ook gezien kan worden als het uitwisselen van kennis en ervaring. *'Wij gaan nu hier in school zelf bijvoorbeeld al kijken wie handig is met muziek en vragen dan of hij ook in een andere klas kan lesgeven. Het gaat dan niet om de les over te nemen maar om iets van elkaar te leren.'* Alle leraren geven aan veel te leren van studenten. Enkele reacties zijn: *'Ze komen met heel veel nieuwe dingen'* en *'Ze dragen ook echt iets bij aan de ontwikkeling van de school door hun werkstukken'* en *'Studenten zijn bij ons gewoon collega's. Ik kijk veel naar anderen om er voor mezelf de pluspunten uit te pakken.'* In de observaties werd zichtbaar dat studenten overal bij betrokken werden; zowel bij reguliere overlegmomenten als bij studiedagen.

Leraren zeggen regelmatig met elkaar en met studenten kennis en ervaring uit te wisselen, wat vooral gebeurt op informele uitwisselmomenten of bij specifieke vragen of problemen. De leraren van deze school zeggen ook vaak bij collega's in de klas te kijken - mede door het werken in miniteams- en ervaren dat als zeer zinvol.

Reflectie en reflectieve houding

Alle respondenten geven in de interviews voorbeelden van reflectiemomenten maar er zijn verschillen in hoe men tegen reflectie aankijkt. Er zijn leraren die dit terugblikken pas 'reflectie' noemen als ze daar bewust bij stil staan en daar tijd voor maken. Andere leraren noemen juist de informele en tussendoormomenten waarin gereflecteerd wordt. *'Ik reflecteer eigenlijk constant. Bijvoorbeeld bij dingen die niet lekker lopen of juist dingen die wel lekker lopen. Ik sta dus heel vaak in een hoek van de klas en vraag me dan af: Waarom loopt het nou lekker of waarom loopt het nou niet lekker? Ligt het aan mij, ligt het aan de kinderen? Vaak zie je dan toch wel dat het probleem bij jezelf ligt. Heb je adequaat gereageerd? Heb ik het laten versloffen?'* Ook wordt regelmatig teruggekeken op het handelen tijdens bijvoorbeeld gesprekken met collega's en studenten, wat leidt tot inzichten in iemands sterke en zwakke kanten. *'Ik kijk regelmatig terug op mijn eigen handelen en dan kom ik tot de ontdekking dat ik af en toe wel eens een steekje laat vallen.'* Eén leraar geeft aan dat ze nog te weinig reflecteert op haar eigen handelen. *'Dat is iets wat ik eigenlijk te weinig doe, ik blik zelf wel terug, maar dat zou veel meer mogen. Dat zou je kunnen doen door video-opnames te maken; dan hoef je niet eens bij elkaar in de klas te gaan zitten en hoef je dat organisatorisch niet te regelen.'*

Eén leraar geeft aan dat het team wel open staat om te reflecteren, maar dat het nog weinig gebeurt. Hiermee doelt ze op gerichte momenten waarop gezamenlijk gereflecteerd wordt. Zij denkt dat het vaak onbewust gebeurt in informele gesprekken met collega's. *'Dat doen we wel,*

maar niet bewust met een doel daarachter. Een andere leraar verwijst juist naar de studiedag waar men naar aanleiding van een rollenspel gezamenlijk gereflecteerd heeft op wat er gebeurde. De mate waarin en de diepgang waarmee gereflecteerd wordt verschilt nogal

Leraren zeggen de noodzaak van reflectie te onderschrijven en doen dat ook vaak tijdens informele momenten. Wat opvalt is dat er verschil van inzicht is in de manier en diepgang waarmee gereflecteerd wordt. Doelgerichte en gezamenlijke reflectie is nog niet de praktijk van alledag op deze school.

Onderzoeken en onderzoekende houding

Leraren geven aan in meer of mindere mate kritisch te zijn ten aanzien van hun eigen handelen: *'Misschien ben ik wel te kritisch, ik ben eigenlijk nooit helemaal tevreden. Ik denk altijd dat het anders kan, dat het nog beter kan.'* en *'Nou daar ben ik niet sterk in. Ik hoor vaak van anderen 'ja maar dit en ja maar dat'. En dan denk ik: ik heb dat niet gezien; waarschijnlijk kijk ik dus niet kritisch genoeg'*. Leraren op deze school kijken minder kritisch naar het handelen van anderen.

Vrijwel niemand geeft aan te leren van het doen van onderzoek. Er is ook onduidelijkheid over wat daarmee bedoeld wordt. Eén leraar geeft aan wel onderzoek te doen. *'Ik doe bijvoorbeeld een rekenonderzoek en dan ga ik weer lezen van tevoren: wat zijn ook alweer de rekenvoorwaarden, hoe kan ik die onderzoeken, waar moet ik precies op letten en hoe moet ik observeren?'* Dit gaat over een onderzoek gericht op het handelen van één leerling. Een andere leraar geeft aan met onderzoek bezig te zijn als ze iets leest. De leraren participeren momenteel niet in onderzoeken en kunnen ook nauwelijks voorbeelden benoemen. Een enkele leraar komt via de studenten in aanraking met hun onderzoeksvragen of geeft aan een sociogram van de groep te maken. *'Maar dat is meer als ik iets van de kinderen zou willen weten, bijvoorbeeld een sociogram'*.

Een andere leraar geeft een voorbeeld waarbij observatie-instrumenten ingezet worden. *'Wij hebben een paar weken geleden met groep 1,2 en 3,4 technieklessen ingezet. Alle leerkrachten hadden een observerende taak om te kijken of bepaalde lessen te combineren zijn voor 1, 2, 3, 4. We hadden er een observatiebrief bij en gingen in al die groepen kijken om die observatieopdrachten uit te werken. Uit de bespreking daarvan wordt zichtbaar hoe wij denken dat een bepaalde techniekles ingezet kan worden in het toekomstige onderwijs.'*

De directeur geeft aan dat er geen onderzoeken plaatsvinden, maar dat er wel tijdens een teamvergadering gericht gestuurd is op hoe een schoolontwikkelingsvraagstuk aangepakt moet worden, waarbij niet meteen een oplossing gezocht moet worden, maar eerst het probleem omschreven dient te worden en bekeken moet worden wat hier allemaal mee samenhangt.

Wat opvalt is dat er onduidelijkheid bestaat over het begrip 'onderzoek'. Het lezen van vakliteratuur en de eenmalige inzet van bijvoorbeeld een observatie-instrument worden gezien als het doen van onderzoek. Leraren komen dus wel in aanraking met onderzoeksactiviteiten onder andere ook door de onderzoeken die de studenten doen.

Professionele autonomie

Leraren ervaren dat ze veel ruimte krijgen om zich professioneel te ontwikkelen. *'Hij (de directeur) heeft veel vertrouwen in ons en hij geeft veel ruimte'. 'Hij zal nooit controleren wat je doet want hij heeft gewoon vertrouwen dat je het goed doet. Dat doet hij volgens mij bij iedereen dus in die zin is hij een hele fijne leider'. 'De directeur legt heel erg de verantwoordelijkheid bij jezelf en reikt heel vaak dingen aan om activiteiten te ondernemen. Dit doet hij vaak via mail, dan deelt hij ons mede dat er bepaalde projecten zijn of dat ze daar staan en dat we moeten kijken'. 'Er zijn*

altijd mogelijkheden tot leren. Leraren worden door de directeur dus aangesproken als autonome professionals. De directeur stelt groot vertrouwen in zijn team en geeft hen veel professionele vrijheid en autonomie. Er worden geen voorbeelden genoemd waarin leraren zelf aangeven dat ze initiatiefrijk zijn of de verantwoordelijkheid om te professionaliseren sterk bij zichzelf voelen.

12.4.4 Conditie voor de versterking van professionaliteit

Voor de beschrijving van de condities wordt eerst ingegaan op de condities gericht op het stimuleren van het professioneel handelen en vervolgens op de condities gericht op het stimuleren van een professionele cultuur.

Conditie gericht op het stimuleren van professioneel handelen

Leiderschap

Uit de opmerkingen van de leraren tijdens de interviews blijkt dat iedereen de directeur als een stimulator voor de professionele ontwikkeling ziet. Zo neemt de directeur dingen op in de 'planner' om mensen te attenderen of te informeren over nieuwe zaken. De directeur stelt zichzelf lerend op, door bijvoorbeeld collega-directeuren om feedback te vragen. Daarnaast is de directeur een belangrijke spil in het enthousiasmeren van mensen. *'We blijven heel hard ontwikkelen en soms gaat het iets te snel, zijn we met te veel dingen bezig, maar dat komt omdat de directeur zo enthousiast is en hij kan ons ook heel goed enthousiast maken. Ik vind dat heel erg leuk, maar je hebt geen tijd om het allemaal goed te doen, dat is bij ons wel het gevaar. Ik vind het wel heel prettig om in een school te werken die constant in ontwikkeling is.'* Een andere leraar geeft ook aan dat ontwikkelingen soms snel gaan als gevolg van het enthousiasme van de directeur: *'Hij maakt wel altijd grote stappen die wij nog niet bij kunnen houden. Dat is heel inspirerend maar het is soms frustrerend. 'De directeur stimuleert ons goed en bij hem is alles mogelijk; als ik iets graag wil doen, dan zegt hij: regel het maar. Maar ik vind het soms heel moeilijk om mijn groep los te laten.'* Leraren zeggen dat de directeur ervoor zorgt dat mensen de tijd kunnen nemen voor ontwikkelingen. *'Hij zal nooit iets opdringen, hij zegt altijd; nou doe maar, en kom je er niet aan toe dan doe je het later.'* *'Doordat hijzelf het voorbeeld geeft van bevlogen te zijn, neemt hij je toch mee ook al denk je van moet dit er ook nog bij?.'* *'De directeur is de meest enthousiaste van allemaal, met vernieuwingen loopt hij ver vooruit op ons. Als hij iets nieuws ziet op een beurs of iets heeft gelezen, dan vertelt hij dat op de teamvergadering altijd even tussendoor.'* Een leerkracht geeft heel duidelijk aan dat ze de directeur te veel vindt dromen, omdat hij alles geweldig vindt. Voor haar gaan de ontwikkelingen soms te snel en daardoor raakt ze *'overvoerd'*. *'We moeten ons wel wapenen dat we dingen gaan borgen, voordat we met iets nieuws beginnen'*.

Uit de wijze van sturing blijkt dat de directeur ook gerichte interventies doet. De directeur laat zien dat hij op de hoogte is van wat je allemaal doet en waar je mee bezig bent. Dit ervaren de leraren als prettig. Zo signaleerde hij bijvoorbeeld dat er weinig focus wordt vastgehouden op wat mensen nu echt willen. Daarom was hij een keer aanwezig bij het onderbouwteam om het proces te bekijken en kritische vragen te stellen. *'Leraren vertelden naderhand dat het voor hen heel duidelijk was en dat ze nu weer beter naar het doel konden werken'* aldus de directeur. De meeste interventies van de directeur vinden plaats in teamvergaderingen. *'Maar ook tussendoor, ik probeer altijd zaken in perspectief te plaatsen: dit ga je doen, waarom, waar leidt het toe, waar*

zijn we naar op weg. En dan zet je mensen wel aan het denken.' Hij wil daarmee richting geven aan de ontwikkelingen.

Wat opvalt is dat de directeur geprezen wordt voor zijn enthousiasme waarmee hij anderen inspireert

in hun professionele ontwikkeling. De keerzijde is dat hij te ver en te snel gaat waardoor leraren afhaken. Ook zou hij gezien worden als een dromer die alles geweldig vindt. De rol die voor de directeur is weggelegd volgens leraren is om de grote lijnen uit te zetten en ook te bewaken dat er niet te veel en te snel nieuwe ontwikkelingen op de leraren afkomen, maar dat er ook diepgang en borging gerealiseerd kan worden. Hij stuurt met gerichte interventies in teamvergaderingen en in meer informele momenten.

Tijd, ruimte, gelegenheid

Leraren zeggen mogelijkheden te krijgen om zich professioneel te ontwikkelen onder andere door middel van cursussen waarbij de inhoud van de cursus soms overeen komt met de vernieuwingsonderwerpen van de school. *'De schoolleider staat hier zeer open voor. Als je dus met een vraag komt dan is het denk ik 99,99% een ja- antwoord.'* Een leraar geeft aan dat er altijd wel mogelijkheden zijn, *'maar dat die mogelijkheden eigenlijk altijd buiten school zijn en die kosten vaak wel heel veel tijd. Dat vind ik jammer dat hier minder onder schooltijd kan, maar ja dat is nu eenmaal zo.'*

De leraren geven aan dat er voldoende tijd, ruimte en gelegenheid is om zichzelf te ontwikkelen, maar dat ze ook veel in eigen tijd doen. Toch zeggen ze ook tijd tekort te komen om zich te professionaliseren, waarmee ze aangeven dat ze er graag meer mee bezig zouden willen zijn. Enkele leraren zeggen dat de praktijk van alledag alle aandacht opslokt, waardoor er tijdgebrek ontstaat als het gaat om nieuwe ontwikkelingen.

233

Professionaliseringsbeleid en overlegstructuur

Er zijn miniteamoverleggen (per bouw) en algemene overleggen. Er is sprake van een kernteam (de twee bouwleiders en de directeur) dat alle overlegmomenten voorbespreekt. *'Ik (de directeur) vind dat heel prettig want dan kun je al een beetje draagvlak creëren. Als je dat niet doet dan gaat het alle kanten op in een teamvergadering'*. De inhoud van de vergaderingen is ten opzichte van vroeger sterk veranderd. *'Toen ik hier begon had je toch zoiets van 'eigen klasje, eigen eilandje, deur dicht'. 'Er waren ook wel teamvergaderingen, maar die gingen het meest over organisatorische dingen van de school. Deze organisatorische dingen zijn allemaal verhuisd naar een 'planner' met commissies die activiteiten uitwerken. Iedereen krijgt die planner. Nu gaan de teamvergaderingen dus meer over andere dingen. Meer gericht op de inhoud en doelstellingen van wat je dagelijks doet met kinderen.'*

Er vinden regelmatig studiedagen plaats. Deze studiedagen worden voorbereid door de directeur samen met de studieloopbaanbegeleider van de pabo en de schoolbegeleider. De leraren worden voorafgaand aan de studiemiddag aangespoord na te denken over het centrale thema. De studiemiddag wordt ook gekoppeld aan het bekwaamheidsdossier van leraren. Op deze manier ontstaat er volgens een leraar verbinding tussen diverse ontwikkelaspecten van de school. De meeste leraren zeggen de studiedagen over het algemeen waardevol te vinden. *'Die leeractiviteit was er ook op die studiedag, een rollenspel over hoe je omgaat met vervelende ouders. Ook werd aan ons gevraagd na te denken over de toekomst van het onderwijs wat betreft het gebruik van computers in de klas. Wat betekent het als elk kind een computer heeft, wat betekent dat voor het onderwijs? Dan ga je daarover in dialoog met collega's.'* Op de studiedag

was zichtbaar dat veel tijd besteed werd aan de vertaling naar praktische zaken; het geleerde moet toepasbaar zijn voor de praktijk.

In deze school is sprake van een duidelijke overlegstructuur waarbij de directeur sterk op inhoud stuurt. Ook heeft hij een sturende rol in de studiedagen waarvoor leraren zich moeten voorbereiden door na te denken over het centrale, meestal praktische en praktijkgerichte thema. Omdat studiemiddagen gekoppeld zijn aan het bekwaamheidsdossier van leraren is er een verbinding tussen diverse ontwikkelaspecten van de school.

Conditie gericht op het stimuleren van een professionele cultuur

Het gemiddelde cijfer dat wordt gegeven voor de professionele cultuur op school is een 7,5. De scores van de respondenten variëren in cijfers van 6 tot 8. De 6 is een uitschieter naar beneden. De andere respondenten geven een 7,5 of 8. Dit geeft aan dat er behoorlijk overeenstemming is over de professionele cultuur.

Gedeelde waarden en gedeelde visie

De meeste leraren vinden dat er op school sprake is van gedeelde waarden en een gedeelde visie. Er wordt tijdens teamvergaderingen regelmatig over gesproken en worden afspraken gemaakt, bijvoorbeeld met betrekking tot het bieden van meer structuur, zorgen voor rust en reinheid. *‘Ja, want we willen echt rust voor alle kinderen en we willen dat iedereen gewaardeerd wordt en iedereen ook in zijn waarde gelaten wordt. Ja, daar wordt regelmatig over gesproken in de pauze. Iedereen doet daaraan mee, want dan hou je de rust bij alle kinderen.’* Dit type afspraken wordt inderdaad makkelijk tussendoor gemaakt. Tijdens de observaties deed zich dit ook voor waaruit bleek dat de lijntjes tussen de leraren onderling en tussen de leraren en de directeur kort zijn. Eén leraar geeft echter aan dat niet altijd de neuzen dezelfde kant op staan; dat er bijvoorbeeld geen gedeelde visie met betrekking tot het thema ICT bestaat. Dit heeft volgens deze leraar te maken met het tempo van bepaalde ontwikkelingen. Daarnaast is er een leraar die als gevolg van de veranderende populatie leerlingen het concept van de school los aan het laten is. *‘Ik ben aan het veranderen, ik laat het concept meer los dan anderen. Dat betekent dan dat de visie toch niet of het concept toch niet helemaal voor iedereen gelijk is’.*

De directeur geeft aan dat er gaandeweg nieuwe beelden ontstaan, omdat je steeds leert. *‘Het belangrijkste is dat de grondhouding aanwezig is. Mensen moeten de ontwikkelingen ook bij kunnen houden; het moet niet te snel gaan want dat ontstaan er allerlei frustraties. Het moet duidelijk zijn voor iedereen waar je naar toe gaat. Visie is daarbij heel belangrijk. Een paar jaar geleden zijn we daar intensief mee bezig geweest en iedereen weet welke kant we op gaan. Ook moeten we alles wat we verworven hebben in het verleden niet weggooien; er moet een goede balans zijn tussen nieuwe dingen en bestaande dingen. Je bent altijd geneigd als je ontwikkelt om dan door te slaan. Het kernpunt van onze visie is kinderen laten groeien in zelfsturing en dat delen we.’*

Wat opvalt is de eensgezindheid waarmee gesproken wordt over gedeelde waarden en visie. De directeur wil dat alle leraren ontwikkelingen op dit vlak bij kunnen houden, en dat het voor iedereen duidelijk is voor welke ontwikkelingskoers de school kiest.

Collectieve verantwoordelijkheid

Leraren hebben het gevoel dat ze zich inzetten voor hetzelfde doel en dat men elkaar ondersteunt om dat te bereiken. *‘Nou, dan spreken we dat af en dan doen we dat ook. Als iemand dan*

zegt *‘het lukt me nu niet helemaal, dan moet dat kunnen, en uiteindelijk komen we daar wel’*. *‘Iedereen voelt zich verantwoordelijk, niemand loopt hier de kantjes eraf, en dat is heel fijn.’* Een andere leraar geeft aan: *‘Ik denk dat we daar als school al heel ver in zijn, we zijn een heel enthousiast team.’*

Als het gaat om gezamenlijke verantwoordelijkheid dan speelt de directeur daar ook een belangrijke rol in. *‘Ja, die herinnert ons altijd aan bepaalde punten, ja maar, we hebben samen dit afgesproken en hoe zien jullie dat dan? Die zorgt dat wij een reflectieve houding krijgen.’* Volgens een leraar spreekt de directeur inderdaad leraren daar op aan. De directeur zegt bijvoorbeeld: *‘We hebben wel afgesproken dat ieder kind op zijn eigen niveau leert, maar hoe doe je dat nou als je met groep één tot en met vier door elkaar gaat werken? Dat vraagt van de leraar om zelf na te denken. De directeur laat je ook nadenken waarom we die visie hebben gekozen.’*

De leraren spreken elkaar ook aan op gemaakte afspraken. *‘Je merkt dat je wordt aangesproken op de verantwoordelijkheid die je hebt met betrekking tot het uitdragen van visie. Vanuit de onderbouw wordt gezegd: ‘Wij werken in miniteams en wij maken gebruik van elkaars kwaliteiten; hoe doen jullie dat in de bovenbouw?’, ‘Wij moeten ons dus verantwoorden, maar wij stellen ook vragen aan de onderbouw over hetzelfde doel’.*

Binnen deze school is sprake van een duidelijk en groot gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Zij ondersteunen elkaar in het behalen van de gestelde doelen maar spreken elkaar ook aan op het naleven van afspraken. Ook hierbij neemt de directeur een belangrijke rol in.

235

Reflectieve professionele dialoog

Leraren zijn veel met elkaar in gesprek over ‘het’ onderwijs. Voor inhoudelijke begeleidingsvragen wenden ze zich snel tot een collega of de intern begeleider die hen daar (volgens hen) goed in begeleidt en ondersteunt. Het betreft vooral informatierijke gesprekken, waarbij de één de ander om hulp vraagt. De andere inhoudelijke gesprekken vinden vooral plaats tijdens de teamvergadering of miniteamvergadering. Intervisie en reflectiedialogen worden minder vaak onderling gehouden. Zij noemen deze reflectieve dialogen alleen in overleg met studenten.

Leraren voelen zich niet altijd gemakkelijk om feedback aan andere collega's te geven maar zeggen dit toch te doen. *‘Ik geef op een bepaalde manier wel feedback en dat doe je door middel van open vragen stellen. Dus door open vragen te stellen om ervoor te zorgen dat de ander gaat nadenken’.* Op de school is voldoende openheid om dit soort gesprekken met elkaar te hebben. *‘De sfeer bij ons op school is echt heel goed. Er kunnen dingen tegen elkaar gezegd worden. Eerder werd er over andere mensen gesproken, maar nu gaan we naar die persoon toe want hij is degene die het betreft.’*

Leraren van deze school hebben een opmerkelijke open houding met betrekking tot een inhoudelijke reflectieve dialoog met collega's. Hoewel ze vaak informatief van aard zijn en men het niet altijd even makkelijk vindt, wordt op een professionele, eerlijke en open manier met collega's gesproken en feedback gegeven.

Samenwerking

In de voorbeelden over hoe de onderlinge samenwerking verloopt, wordt aangegeven op welke manier er samen taken verdeeld worden om bijvoorbeeld een project vorm te geven.

Volgens de directeur bestaat de samenwerking ook uit taken verdelen en dat de leraren bij uitwisselmomenten vooral onthouden wat ze zelf naar voren brengen. *‘Het is nog moeilijk om dingen van anderen op te nemen. Mensen blijven heel vaak in hun eigen kringetje hangen.’* Met

betrekking tot samenwerking worden ook de stagiaires genoemd die een grotere opdracht uitwerken, zoals bijvoorbeeld een project over 'samen spelen en buiten'. De studenten zoeken dit dan theoretisch uit waarna het besproken wordt in het onderbouwteam en in de grote vergadering. Andere voorbeelden die ze geven als het over samenwerking gaat, hebben misschien wat meer te maken met het nakomen van gezamenlijke afspraken. *'Het groepslezen hebben we weer helemaal opgestart; als 's morgens alle kinderen binnenkomen gaan ze het eerste half uur lezen. Dan is er die rust in school. Dat hebben we wel samen bereikt.'*

Daarnaast geeft men aan dat het team bereid is om voor elkaar in te springen. Ook worden kwaliteiten van elkaar benut en krijgen bepaalde vakken een groepsdoorbrekende vorm.

Als we spreken over samenwerking met collega's, en we kijken naar de verdeling van taken en de wijze waarop leraren taken van elkaar overnemen, dan verloopt dit nog niet optimaal. Opvallend is wel dat wanneer gezamenlijke afspraken gemaakt zijn, alle leraren deze goed naleven.

Collectief en individueel leren

De leraren ervaren collega's als ondersteunend in hun leerproces. Ze enthousiasmeren elkaar en bieden ruimte en gelegenheid om ontwikkelingen in eigen tempo te doorlopen. Daarnaast wordt aangegeven dat het bezig zijn met ontwikkelingen nog niet verweven is met de dagelijkse praktijk. Het zijn nog aparte momenten waarop over ontwikkelingen gesproken wordt en ze aan het denken gezet worden. *'Het is nu nog door middel van een vergadering dat je weer aan het denken wordt gezet, als studenten of leraren vertellen over een project waar ze mee bezig zijn.'* *'Wanneer echter ontwikkelingen te snel gaan wordt dat als belemmerend ervaren, maar dat is wel bespreekbaar.'*

Hoewel er van collectief leren wel sprake is, is dat nog geen gemeengoed op deze school. Wel ondersteunen en stimuleren leraren elkaar in hun (individueel) leerproces.

Sfeer (onderling respect, vertrouwen en ondersteuning)

Over het klimaat geven alle respondenten aan dat er op school sprake is van een open klimaat. *'Het allerbelangrijkst vind ik de cultuur op school. Die zit bij ons duidelijk in een open professionele cultuur. Open, dat wil zeggen, dat mensen aardige dingen, maar ook niet aardige dingen tegen elkaar kunnen zeggen, elkaar kunnen aanspreken op bepaalde zaken.'* *'Er trekt zich nooit iemand terug of zegt er mag niemand in mijn klas komen.'*

Hoewel volgens één leraar deze open cultuur zich in de laatste jaren sterk ontwikkeld heeft zegt, een enkeling dat het niet zo gemakkelijk is om zaken te bespreken die minder goed lopen. *'Wij zeggen heel vaak: 'wat een leuk idee', maar we zeggen niet vaak: 'dat had je anders moeten doen'. We geven wel heel veel positieve feedback, maar minder negatieve.'* Verder ervaart men dat er ondersteuning aan elkaar wordt gegeven. Dat men elkaar helpt en voor elkaar klaarstaat. *'Een beetje de zorg voor elkaar. Er is altijd wel iemand die roept van, hé ga nou maar eens naar huis, of wat fijn dat jij dat zo gedaan hebt.'* *'Er hangt een goeie sfeer'. 'Je hoeft je ook niet te schamen om iets te vragen of te zeggen dat je onzeker ergens over bent.'*

Op het vlak van goede sfeer worden vooral het vertrouwen in elkaar en het ondersteunen van elkaar genoemd en men prijst de goede onderlinge verstandhouding en sfeer.

Relatie (netwerken en partnerschappen)

Hoewel er een samenwerking is met de pabo, de schoolbegeleidingsdienst en landelijke expertisecentra (bijvoorbeeld met betrekking tot ouderparticipatie) zeggen veel leraren dat ze niet veel

contact hebben met externen, zoals bijvoorbeeld begeleiders van de pabo. In deze contacten leren ze minimaal omdat het vooral gericht is op de student. *'Ik vraag me af: wat doen we er eigenlijk mee? De pabo komt hier voor de stagiaires, daar heb ik nog niet zo heel veel mee.'* *'Je bent wel bezig met samenwerken en leren van elkaar, maar ja. Met de schoolbegeleidingsdienst hebben we ook echt bijeenkomsten'.* *'Van de pabo komt er een keer in de twee weken ongeveer een docent, maar ja, die komt met name voor de studenten. Als wij een vraag hebben kunnen we ook bij hen terecht, maar eigenlijk is dat maar minimaal.'* Bij de vraag of er behoefte is aan meer of een ander soort contact met de pabo wordt aangegeven dat men daar nog niet direct de noodzaak van inziet. *'Momenteel heb ik nog weinig leervragen naar de pabo toe. Maar mocht zich dat voordoen, bijvoorbeeld als we nog meer competentiegericht gaan leren dan zou bijvoorbeeld een pabo wel weer kunnen ondersteunen, want die zijn dat zo gewend met de studenten.'*

De contacten met de schoolbegeleidingsdienst worden als leerzaam ervaren *'Ik vind het wel prettig dat je hier aan de intern begeleider kunt aangeven dat je ergens mee zit, en dan een afspraak wordt geregeld.'* Bijna alle leraren geven aan dat er geen contacten met universiteiten zijn. Eén leraar noemt dat er een project is geweest over oudergesprekken die zijn opgenomen *'door een leerkracht en een student van de universiteit van Utrecht over hoe gesprekken tussen ouders plaatsvinden. De vragen waren: 'Wat vinden ouders prettig, wat verwachten ouders van een gesprek, wat verwachten leraren van een gesprek en hoe verloopt een oudergesprek? Het verslag moet nog volgen, maar het is wel zo dat ik daarna de gesprekken bewuster heb geëvalueerd met mijn student. Eerst dacht ik altijd: hoe vond ik het gaan, maar sinds dat moment ben ik ook gaan nadenken: hoe zou een ouder het vinden om bij ons te komen?'* Eén leraar noemt dat er ook contacten zijn met externen in de vorm van familie of vriendenrelaties die ook bij het onderwijs betrokken zijn.

237

Als belemmering voor ontwikkeling van samenwerkingsverbanden met externen worden financiële middelen en dus beschikbare tijd genoemd. *'Omdat die mensen ook betaald moeten worden. En de studieloopbaanbegeleider is er ook maar beperkt. Het enige waar de schoolbegeleidingsdienst en de pabo in bijgedragen hebben is door iemand in de stuurgroep van het project De Ideale Samenwerking te zetten. Maar daar merken we eigenlijk weinig van.'*

Er wordt ook geleerd van collega's op andere scholen, bijvoorbeeld door het bezoeken van andere scholen. Dit heeft niet voor iedereen de gewenste leeropbrengst. *'Het is eigenlijk alleen bij kijken gebleven voor mijn gevoel.'* Vanuit Bestuur A worden ook schooloverstijgende activiteiten georganiseerd zoals bijvoorbeeld het bij elkaar brengen van coaches voor intervisie, of mensen die zich inhoudelijk bezig houden met identiteit, of een leernetwerk voor interne begeleiders en onderwijsmarkten. Dit wordt als heel waardevol ervaren.

Er is dus een aantal partners verbonden aan deze school maar de frequentie waarmee gebruik gemaakt wordt van externe expertise is wisselend. Het gebeurt niet in vaste cycli, maar vooral op basis van praktijkgerichte vragen. Opmerkelijk zijn de uitspraken over de samenwerking met de pabo; men lijkt daar inhoudelijk geen meerwaarde te ervaren.

12.4.5 Conclusie

Als we kijken naar de mate waarin de bevraagde leraren en de directeur van deze school scoren op professionele houding en gedrag zien we dat er twee categorieën uitspringen (tabel 12.10).

Tabel 12.10 Professionele houding en gedrag basisschool Tulpental

	Professionele nieuwsgierigheid	Reflectie en reflectieve houding	Onderzoeken en onderzoekende houding	Professionele autonomie	Verbeteren van de praktijk	Kennis en ervaring uitwisselen (intern/ extern)
Team	+	+/-	--	-	+/-	+/-
Directeur	+	+/-	--	+	+/-	+/-

In positieve zin gaat het om *de professionele autonomie* omdat de directeur een groot vertrouwen heeft in zijn team en hen veel professionele vrijheid en autonomie geeft. Het team is zeer bereidwillig om te leren, staat open voor nieuwe dingen, is kritisch naar het eigen handelen. In hun professioneel handelen is dit terug te zien doordat ze allerlei activiteiten ondernemen om meer kennis te vergaren, nieuwe dingen willen uitproberen in de praktijk. Dit is sterk gericht op de dagelijkse praktijk en minder gericht op een visie die voor langere tijd is uitgesteld. De directeur heeft hoge(re) ambities, hij zou graag zien dat het team meer initiatief zou nemen.

De tweede categorie die opvalt is *onderzoeken*. Op deze school is daar nog geen sprake van, sterker nog er heerst onduidelijkheid over het begrip 'onderzoek'. Zo wordt het lezen van vakliteratuur en de inzet van bijvoorbeeld een observatie-instrument, gezien als het doen van onderzoek. Wel komt een aantal leraren incidenteel in aanraking met onderzoeksvragen door de onderzoeken die de studenten uitvoeren op de school.

Tabel 12.11 Stimuleren professioneel handelen basisschool Tulpental

	Leiderschap en sturing	Tijd, ruimte en gelegenheid	Professionaliseringsbeleid en overlegstructuur
Team	+/-	++	+
Directeur	+	++	+

Als we kijken naar de condities die gericht zijn op het stimuleren van professioneel handelen valt de rol van de directeur op in de wijze waarop hij zijn *leiderschap en sturing* vormgeeft (zie tabel 12.11). De directeur wordt geprezen voor zijn enthousiasme waarmee hij anderen inspireert in hun professionele ontwikkeling. De keerzijde is dat hij te ver en te snel gaat waardoor leraren afhaken. Ook zou hij gezien worden als een dromer die alles geweldig vindt en dat er teveel initiatieven de school binnen komen, zonder dat hierin duidelijke lijnen en keuzes gemaakt worden. De directeur faciliteert en creëert in ruime mate *tijd, ruimte en gelegenheid* voor leraren om te werken aan hun professionalisering en stuurt met gerichte interventies in teamvergaderingen en in meer informele momenten. Echter, door de veelheid aan initiatieven zijn niet altijd alle leraren op de hoogte van wat zich afspeelt in de school (bijvoorbeeld zoals met het project Academische Basisschool).

Tabel 12.12 Stimuleren professionele cultuur basisschool Tulpental

	Gedeelde waarden en gedeelde visie	Collectieve verantwoordelijkheid	Reflectieve professionele dialoog	Samenwerking	Collectief en individueel leren	Sfeer	Relatie (netwerk en partnerschappen)
Team	+	++	+/-	-	+/-	++	-
Directeur	+	++	+/-	-	+/-	++	-

Met betrekking tot de condities gericht op het stimuleren van een professionele cultuur zijn de geïnterviewden opmerkelijk positief over de *collectieve verantwoordelijkheid* en over *de sfeer* in de school (zie tabel 12.12). In deze twee categorieën speelt de directeur een cruciale rol waardoor er binnen deze school sprake is van een duidelijk en groot gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid; leraren ondersteunen elkaar in het behalen van de gestelde doelen maar spreken elkaar ook aan op het naleven van afspraken. Men ervaart het team als ondersteunend, respectvol naar elkaar. De professionele cultuur is zeer ondersteunend. Gezien deze positieve geluiden is het zeer opmerkelijk te noemen dat men minder tevreden is over de *samenwerking* met collega's en over de mate waarin *collectief geleerd* wordt. Leraren zijn nog niet zo kritisch naar elkaar. Er is wel voldoende openheid om feedback aan elkaar te geven, maar dit wordt nog maar sporadisch gedaan.

Sprake van reflectieve dialogen met elkaar en van echte samenwerking is er niet. Men informeert elkaar daarentegen wel over van alles.

Als laatste kunnen de positieve score op *individueel leren* en de *interne overlegstructuur* genoemd worden, maar ook het niet optimaal functionerende *partnerschap* met de pabo.

13 Conclusies en discussie

Inleiding

In dit derde deel van het proefschrift stond de vraag centraal *‘Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?’*. Bij de operationalisatie van het begrip professionaliteit hebben we daarbij gekozen voor houdings- en gedragscomponenten in samenhang, omdat deze moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn. Ook is in deze deelstudie aandacht geweest voor de condities die ondersteunend dan wel belemmerd kunnen werken voor de versterking van de professionaliteit van de leraar. Om professionele ontwikkeling van leraren te bevorderen, dient de school namelijk optimale condities te creëren. Scholen zijn doorgaans echter niet ingericht als leeromgeving voor leraren, laat staan als onderzoeksomgeving (Bolam et al., 2005; Verbiest & Vandenbergh, 2002). In de literatuur worden factoren als gebrek aan tijd, weinig interesse vanuit de schoolleiding en beperkte mogelijkheden om samen te werken met collega’s genoemd die belemmerend werken voor leren op de werkplek (Day, 1999). De school dient te zorgen voor voldoende tijd en gelegenheid om bijvoorbeeld nieuwe dingen uit te proberen en om te reflecteren met collega’s.

Dit hoofdstuk is als volgt gestructureerd. Eerst zal in paragraaf 13.1 worden ingegaan op de conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen. Paragraaf 13.2 zullen de resultaten van de vier casussen integraal worden gepresenteerd om de samenhang tussen professioneel gedrag en houding van leraren te kunnen relateren aan condities op schoolniveau. In paragraaf 13.3 zal een reflectie op het onderzoeksproces worden geschetst. In paragraaf 13.4 besluiten we met een vooruitblik op de slotbeschouwing.

241

13.1 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen die in dit deel van het proefschrift centraal stonden waren: 1) *In hoeverre is er sprake van professionaliteit bij leraren op houdings- en gedragsniveau?* en 2) *In hoeverre zijn de condities voor het versterken van de professionaliteit van leraren op de scholen vervuld?*

Om deze vragen te beantwoorden zijn vier basisscholen geselecteerd die hebben geparticipeerd in het project ‘Academische school’ en waarvan verwacht mag worden dat de versterking van de professionaliteit van leraren een belangrijk speerpunt was. Er is voor gekozen om de professionaliteit van leraren te meten door leraren zelf en de directeur hierover te bevragen. Het gaat dus om eigen percepties van leraren en de percepties van hun directeur over hun intenties, opvattingen en ambities (houding) en de wijze waarop ze feitelijk werken aan de versterking van hun professionaliteit (gedrag). De interviews zijn ook gehouden om inzicht te krijgen in de condities voor het versterken van de professionaliteit. De interviewgegevens zijn aangevuld met observatiegegevens tijdens professionaliseringsactiviteiten, zodat de interviewgegevens beter geduid konden worden. In totaal zijn op elk van de vier scholen zes leraren en één directeur tweemaal geïnterviewd en zijn veertien observatiemomenten meegenomen.

In de volgende subparagrafen zullen de onderzoeksvragen beantwoord worden.

13.1.1 Professionele houding en professioneel gedrag

Uit de literatuur blijkt zowel houding als gedrag belangrijke componenten te zijn van de professionaliteit van de leraar. Aanvankelijk hebben we getracht deze aspecten afzonderlijk te beschrijven. Voor de beschrijving van de professionele houding is aangesloten bij met name Van der Rijst (2009) en voor de beschrijving van professioneel gedrag is aangesloten bij met name de leeractiviteiten die Bolhuis en Simons onderscheiden (2001). Bij de data-analyse bleek het echter lastig om deze categorieën afzonderlijk te coderen, er was veel overlap. Op basis daarvan zijn we gekomen tot samengestelde categorieën, waarbij we een combinatie gemaakt hebben van de indelingen van de houdingsaspecten van Van der Rijst (2009) en de gedragsaspecten van Bolhuis en Simons. Hieronder staan per samengestelde categorie de bevindingen van de vier casusscholen beschreven.

Professionele nieuwsgierigheid

Op de vier scholen typeren vrijwel alle leraren zichzelf als professioneel nieuwsgierig. Hiermee geven zij aan dat ze leergierig en nieuwsgierig zijn en dat ze zich willen verdiepen in thema's die aansluiten bij hun dagelijkse praktijk.

De mate waarin ze bijbehorend gedrag vertonen, zoals het lezen van vakliteratuur of het volgen van een cursus of training, verschilt echter per leraar en per school. Zo wordt er op één van de vier scholen nauwelijks vakliteratuur gelezen. Op een andere school wordt er juist wel veel vakliteratuur gelezen, maar zijn er minder leraren betrokken bij formele scholingsactiviteiten.

Op één school is het team van mening dat er wel veel vakliteratuur gelezen wordt, terwijl de directeur van die school aangeeft dat dit nog maar weinig plaatsvindt.

Op alle scholen wordt het aspect tijd als belemmerende factor gezien om bijvoorbeeld leesactiviteiten te ondernemen. Het lezen vindt dan ook op veel scholen vooral in de eigen tijd (weekend, vakantie) plaats.

Verbeteren van de praktijk

Op alle vier de scholen geven de leraren aan dat het verbeteren van de praktijk sterk verbonden is aan het dagelijks handelen. Het verbeteren vindt vooral plaats op microniveau in de eigen klas (bijvoorbeeld het verbeteren van een organisatieaspect, zoals formuleren voor het beter registreren van voortgang van leerlingen). Het oplossen van praktische problemen staat voorop en wordt als waardevol beschouwd als het direct resultaat oplevert.

Twee directeuren geven expliciet aan dat ze zich afvragen of de leraren wel voldoende noodzaak ervaren om hun handelen te verbeteren. Zij doelen dan op verbeteren van het onderwijs in het licht van schoolvisie en schoolontwikkeling. Vrijwel alle leraren op de vier scholen geven aan dat 'innovatief willen zijn', het stellen van doelen op de lange termijn niet bij hen past. Zij vinden dat dit iets is waar de directeur richtinggevend in moet zijn.

Kennis en vaardigheden uitwisselen

Op de scholen wordt er veel kennis en ervaring uitgewisseld over met name praktische, organisatorische aspecten van het werk. Dit blijkt meestal 'spontaan' in de wandelgangen en na schooltijd te gebeuren.

Verschillende professionaliseringsactiviteiten dragen bij aan de uitwisseling tussen leraren, zoals het werken in leergroepen, cluster/ parallelvergaderingen en studiedagen. Tijdens deze

overlegmomenten wordt er vaak ook over inhoudelijke thema's uitgewisseld. Deze uitwisseling vindt voornamelijk plaats met de directe collegaleraren. Op de grotere scholen is dit vaak binnen een bouw. Uitwisseling met externen vindt nauwelijks en minder gestructureerd plaats.

Reflectie en reflectieve houding

Er zijn verschillen te constateren tussen de vier scholen in de mate waarin leraren aangeven reflectief gedrag te vertonen. Op één school zijn er duidelijk structuren aanwezig voor reflectie op verschillende niveaus. Er wordt op deze school naast de individuele reflecties ook gezamenlijk gereflecteerd in miniteams. De school organiseert reflectiemomenten zoals intervisie, coachingsgesprekken en 360 graden feedback. Gezamenlijke reflectie vindt ook plaats tijdens bijvoorbeeld studiedagen. De directeur en een leraar op deze school begeleiden de leraren bij de reflectie om meer diepgang te realiseren.

Op de andere scholen is er ook sprake van veel reflectie. Deze reflectie vindt veel meer plaats tijdens informele momenten. Doelgerichte en gezamenlijke reflectie is minder aanwezig op de drie andere scholen.

Het onderscheid tussen de scholen zit niet zozeer in de bereidheid van leraren om te reflecteren en terug te willen blikken op het eigen handelen, maar meer in de structurering en mate van diepgang die bereikt wordt door middel van reflectie. De reflectie is voornamelijk gericht op het dagelijks handelen in de eigen klas en beperkt zich vaak tot wat wel en wat niet goed ging. Op de school waar meer aandacht is voor georganiseerde reflectiemomenten worden ook meer interventies gedaan gericht op de diepgang van de reflecties.

243

Onderzoeken en onderzoekende houding

Bij de vraag naar professionaliseringsactiviteiten geven leraren niet aan dat ze leren door onderzoeksactiviteiten. Naast het feit dat ze het niet zelf noemen, blijkt er ook veel onduidelijkheid over het begrip onderzoek. Als ze onderzoek als leeractiviteit benoemen dan kan er beter gesproken worden over 'onderzoeksmatige activiteiten', zoals het lezen van literatuur in een bepaalde leergroep. Ook via studenten komen leraren incidenteel in aanraking met onderzoek. Slechts op één school is er sprake van daadwerkelijk onderzoek door leraren. Dit betreft echter alleen de leraren die deelnemen aan de kerngroep van het deelproject Academische Basisschool.

Leraren geven aan het moeilijk te vinden om (praktijkgericht) onderzoek te doen en zien ook niet altijd het nut ervan in. Onderzoek zou voor hen direct een meerwaarde op moeten leveren voor de praktijk. De directeur van één school geeft aan dat met name de verslaglegging van onderzoek erg tijdrovend is, terwijl de opbrengst voor de eigen praktijk hiervan niet zichtbaar is.

Het aannemen van een kritische houding is wel op meerdere scholen zichtbaar, volgens de leraren. Deze kritische houding kan gezien worden als een onderdeel van een onderzoekende houding. De leraren vinden dat ze zelf over een kritische houding beschikken, maar er is verschil tussen de scholen te zien in de mate waarin men (constructief) kritisch is over het handelen van collegaleraren. Op één school is deze kritische houding er duidelijk niet, terwijl op andere scholen de houding wel aanwezig is, maar het niet altijd even gemakkelijk gevonden wordt om collega's aan te spreken op het vertonen van niet-professioneel gedrag. De voorbeelden die leraren geven ten aanzien van een kritische houding zijn vooral gericht op het aanpassen van het eigen handelen, nadat iets niet verlopen is in de klas zoals bedoeld. In slechts enkele voorbeelden is de kritische houding gericht op activiteiten buiten de klas, op andere collega's of meer lange termijn plannen.

Professionele autonomie

De variabele professionele autonomie is toegevoegd op basis van de resultaten. Hieronder verstaan we de mate waarin leraren zich zelf verantwoordelijk voelen voor hun eigen professionele ontwikkeling en initiatief nemen om de eigen professionaliteit te versterken.

Professionele autonomie is geen vanzelfsprekendheid voor leraren op de vier scholen. Enkele leraren zijn wel uitgesproken over het feit dat zij zelf initiatief nemen en verantwoordelijk zijn voor het eigen leren. De directeuren van de vier scholen denken verschillend over de mate waarin hun teamleden professioneel autonoom zijn.

Op twee scholen neemt de directeur duidelijk het initiatief; de directeur inspireert, motiveert en ondersteunt de leraren in hun professionele ontwikkeling. Op de andere twee scholen stellen de directeuren zich meer afwachtend op. Zij vinden dat leraren als professionals zelf initiatieven moeten nemen ten aanzien van hun professionele ontwikkeling en dat de directie vooral faciliterend moet zijn. Dit sluit niet altijd aan bij de behoefte van de leraren.

Conclusies ten aanzien van professionele houding en gedrag

Wat opvalt is dat op alle scholen leraren aangeven zeer bereid te zijn om te leren en hun professionaliteit te versterken. De aanleiding waardoor leeractiviteiten plaatsvinden is veelal een probleem waartegen leraren aanlopen in de dagelijkse praktijk. Op sommige scholen zijn er meer structuren vastgelegd om tot bijvoorbeeld reflectie en onderzoek te komen. De diepgang waarmee activiteiten plaatsvinden is nog zeer verschillend. Directeuren geven aan dat daar nog winst te behalen is.

244

Uit de voorbeelden blijkt echter ook dat leraren vooral oplossingsgericht op de korte termijn zijn. Er vindt nauwelijks kritische analyse plaats van een probleem en er wordt snel gekozen voor een potentiële oplossing. Dit zou een indicatie kunnen zijn van enkelslag leren, vooral gericht op het instrumenteel handelen en met maar een beperkte reflectieve component. In dat geval zou er geen sprake zijn van diepere inzichten of wezenlijke veranderingen zoals bij tweeslag en drieslag leren (Swieringa & Wierdsma, 1990).

Er is weinig sprake van een gesystematiseerde en naar buiten gerichte aanpak, die wel kenmerkend is voor een 'extended' professional (zie hoofdstuk 2). Dit blijkt uit bijvoorbeeld het feit dat ze alleen naaste collega's vragen om een oplossing. Op één school geven leraren aan dat er aandacht voor (te) veel nieuwe ontwikkelingen is, waardoor er wellicht minder gerichtheid op diepgang en grondige analyse van het probleem is.

Ook blijkt dat de gerichtheid op theorie, of onderbouwing, gering is te noemen. Slechts enkele leraren geven aan deze behoefte aan (wetenschappelijke) verantwoording te ervaren. Eén van deze leraren voelt zich op dat punt alleen staan in het team.

Op de meeste scholen wordt de directeur als de aanjager voor versterking van de professionaliteit gezien. Slechts enkele leraren geven aan dat ze zelf die verantwoordelijkheid ervaren en deze ook omzetten in handelen. Het bewust gericht zijn op de eigen professionele ontwikkeling is nog niet een vanzelfsprekendheid.

Opvallend is ook dat onderzoek door leraren nauwelijks wordt genoemd als een activiteit waar zij veel van leren. Dit is opmerkelijk, omdat onderzoek juist een speerpunt was van het project 'Academische Basisschool'. Leraren kiezen er echter zelden voor om zelf onderzoeksactiviteiten te ondernemen om hun kennis over een onderwerp te vergroten, waarschijnlijk omdat ze dit moeilijk vinden, nooit eerder gedaan hebben en omdat ze pas in een laat stadium over resultaten kunnen beschikken. Op drie van de vier scholen was er in de vorm van leergroepen

aandacht voor theoretische verdieping, soms gekoppeld aan observaties in de praktijk. Slechts op één school is er gericht een onderzoek uitgevoerd in een kerngroep.

Hoewel het doen van onderzoek door leraren een belangrijke doelstelling was van het project 'Academische Basisschool', is het niet vreemd dat leraren slechts gematigd positief zijn ten aanzien van onderzoek. De leraren in dit onderzoek zijn nog niet gedurende hun opleiding met onderzoek in aanraking gekomen. Tegenwoordig is onderzoek een vast onderdeel van het curriculum van de pabo's.

Er is bovendien nog veel onduidelijkheid over het begrip onderzoek. Wanneer leraren spreken over het doen van onderzoek gaat dit niet altijd over het verzamelen van informatie op een systematische wijze, met daaraan een analyse gekoppeld. Zij noemen onderzoek doen ook iets opzoeken in de theorie, of het uitzoeken van een wat een geschikte methode zou kunnen zijn.

Zonder ervaring en traditie op dit terrein gaan leraren er toch hooguit voorzichtig mee aan de slag. Uit deel 2 is gebleken dat procesbegeleiding met name op dit gebied een erg gewenste vorm van ondersteuning was. De procesbegeleiding was het sterkst aanwezig op de casusschool waar onderzoek van de grond is gekomen.

Onderzoek doen vraagt van leraren om afstand te nemen van de praktijk en niet direct in oplossingen te denken en is daarmee een belangrijk kenmerk van een 'extended' professional. Door het uitvoeren van onderzoek kunnen leraren zich bekwamen in vaardigheden die voor een professionele houding van groot belang zijn en die nu nog grotendeels lijken te ontbreken bij leraren, zoals het analyseren van een probleem, het kritisch reflecteren, het systematisch verzamelen van gegevens en het interpreteren van gegevens.

245

13.1.2 Condities voor het versterken van professionaliteit

De tweede onderzoeksvraag is gericht op de mate waarin er condities voor versterking van de professionaliteit op de scholen aanwezig zijn, die volgens de literatuur van belang zijn voor leraren om zich te kunnen ontwikkelen. We hebben daarbij een onderscheid gemaakt in twee typen condities. Op de eerste plaats onderscheiden we condities die direct gericht zijn op het stimuleren van professioneel gedrag, zoals leiderschap, tijd, ruimte en gelegenheid, professionaliseringsbeleid en overlegstructuur. Op de tweede plaats onderscheiden we condities die gericht zijn op het versterken van een professionele cultuur, waarvoor we aansluiten bij theorie over professionele leergemeenschappen. Het gaat hierbij om de volgende aspecten (Stoll et al., 2006): gedeelde waarden en een gedeelde visie, collectieve verantwoordelijkheid, samenwerken, stimuleren van collectief en individueel leren, reflectieve professionele dialoog, sfeer en relaties (netwerken en partnerschappen).

Condities gericht op het stimuleren van gedrag

Leiderschap

Er zijn grote verschillen op de scholen ten aanzien van leiderschap. Op basisschool De Klaproos vindt men de wijze waarop leiding gegeven wordt zeer positief. De directeur stuurt op het professioneel handelen van leraren op diverse manieren en biedt daarvoor ook de nodige ondersteuning. Gesprekken met de directeur gericht op de versterking van de professionaliteit van leraren worden door de leraren als zeer waardevol ervaren. De directeur vertoont verder een grote persoonlijke betrokkenheid bij het werk van de leraren.

Op basisschool Jasmijn wordt deze betrokkenheid juist niet ervaren. De directeur zou te ver af staan van de werkvloer en niet weten wat er gebeurt. De leraren worden door de directie aangesproken op hun professionele autonomie, terwijl de leraren juist behoefte hebben aan meer sturing en begeleiding ten aanzien van hun professionele ontwikkeling.

Op basisschool Tulpental is juist de bevologenheid en het enthousiasme van de directeur heel groot, maar de ondersteuning voor de inbedding in de praktijk is minder aanwezig. Leraren geven dan ook aan dat de directeur 'te snel' gaat en met teveel vernieuwingen tegelijk bezig wil zijn. Op de vierde school wordt het meest door leraren benoemd dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor hun professionele groei. De directeur tracht verantwoordelijkheden lager in de organisatie te beleggen (gedeeld leiderschap). Hij betreft het managementteam bij het nemen van besluiten. Er wordt op deze school een neutraal beeld ten aanzien van leiderschap geschetst.

Tijd, ruimte en gelegenheid

Op alle scholen zouden directeuren en leraren meer tijd voor de versterking van de professionaliteit van de leraren willen. De leraren geven echter wel aan hier voldoende tijd aan te besteden. Een directeur geeft aan dat leraren vooral moeten zien dat werken aan de eigen professionaliteit ook gerealiseerd kan worden binnen de reguliere werkzaamheden. Hij geeft aan dat het een kwestie van keuzes maken betreft en mogelijkheden zien. Leraren geven aan toch veel leeractiviteiten, zoals het lezen van artikelen, in eigen tijd te doen. Ook komt op drie van de vier scholen naar voren dat leraren het moeilijk vinden om hun groep leerlingen over te dragen aan een vervanger, wat belemmerend werkt voor professionaliseringsactiviteiten als collegiale consultatie en bijvoorbeeld het volgen van een masteropleiding.

246

Professionaliseringsbeleid en overlegstructuur

Alle scholen hebben een duidelijke overlegstructuur. Ook is zichtbaar op alle scholen dat gestreefd wordt naar minder organisatorisch overleg en meer inhoudelijke overleggen. In de overlegstructuren wordt ook minder dan voorheen gebruikelijk was, overleg met het hele team georganiseerd door de schoolleiding, maar worden overleggen vaak op bouwniveau of minitamniveau georganiseerd. De verantwoordelijkheid voor de invulling van deze overleggen ligt bij de leraren zelf en of de bouwleiders.

Basisschool De Klaproos heeft binnen de structuur van de tienwekelijkse cycli schoolontwikkeling sterk gekoppeld aan miniteamontwikkeling en aan persoonlijke ontwikkeling. Ook op de andere scholen zijn de relaties tussen persoonlijke en schoolontwikkeling sterk aanwezig.

Ingezette ontwikkelingen worden niet altijd even goed geborgd volgens de directeuren. Men lijkt te snel verder te gaan met een nieuwe ontwikkeling, zonder dat de opbrengsten van de andere ontwikkelingen daadwerkelijk in het handelen van de leraren zijn opgenomen.

Op alle vier de scholen worden studiedagen georganiseerd. Deze dagen worden vooral gewaardeerd door leraren wanneer er concreet gewerkt wordt aan de verbetering van de praktijk. Alleen uitwisselen van kennis en ervaring vinden leraren niet bruikbaar genoeg.

Conclusies ten aanzien van condities voor versterking van professioneel gedrag

Gesteld kan worden dat op de vier casusscholen veel aandacht is voor schoolontwikkeling vanuit de directeuren. Dit blijkt onder andere uit de hoeveelheid bijeenkomsten die hierop gericht zijn. Deze interne leeractiviteiten worden in de kwaliteitsagenda 'Scholen voor Morgen' door OCW en het Actieplan Leerkracht sterk benadrukt als belangrijk en waardevol voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (OCW, 2007a, 2007c).

Ook de leraren op alle scholen ervaren dat er veel aandacht is voor professionaliseringsactiviteiten, al zouden de meeste leraren graag nog meer tijd hieraan willen besteden.

De directeur speelt een belangrijke rol bij het behouden van een duidelijke focus bij de innovatieactiviteiten in de school. Dit wordt bevestigd door de behoefte van veel leraren aan sturing en ondersteuning vanuit de directeur (zie professionele autonomie).

Conditie gericht op het versterken van een professionele cultuur

Gedeelde waarden en een gedeelde visie

De mate waarin er gedeelde waarden en een gedeelde visie op de scholen ervaren wordt verschilt per school. Het is opvallend dat met name op de twee grotere scholen minder sprake is van gedeelde waarden en een gedeelde visie. Op basisschool De Klaproos vormt de visie expliciet het uitgangspunt voor schoolontwikkelingsvraagstukken.

Collectieve verantwoordelijkheid

Collectieve verantwoordelijkheid is het sterkst ontwikkeld op de kleinere twee scholen (De Klaproos en Tulpental). In de organisatiestructuur van teamteaching waar basisschool De Klaproos het verst in ontwikkeld is, wijst men wel op het gevaar van 'aanleungedrag'. Hiermee wordt bedoeld dat de meest enthousiaste leraren, ook de meest taken op zich nemen. Hier probeert men voor te waken. De werkwijze leidt ook tot veel ondersteuning van elkaar. Op de andere scholen ervaart men ook wel ondersteuning van elkaar en wordt er voor elkaar ingesprongen als dat nodig is, maar is er geen sprake van een inhoudelijke vorm van collectieve verantwoordelijkheid.

Op basisschool Tulpental is er volgens de leraren sprake van een duidelijk en groot gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Zij ondersteunen elkaar in het behalen van de gestelde doelen maar spreken elkaar ook aan op het naleven van afspraken.

Samenwerken

Samenwerking is geen sterk punt van de vier scholen. Samenwerking vindt op de scholen vooral plaats in kleine clusters (miniteams of bouwen). De voorbeelden die leraren geven als ze het hebben over samenwerking zijn gericht op taakverdeling. In de leerteams worden er op de meeste scholen nog vooral taken verdeeld, slechts incidenteel wordt er iets gezamenlijk ontwikkeld.

De samenwerking met externen, zoals de pabo, schoolbegeleidingsdienst en andere scholen, zou ook nog verbeterd kunnen worden om meer gebruik te kunnen maken van elkaars expertise.

Stimuleren van collectief en individueel leren

De vier scholen zijn zeer verschillend in de wijze waarop het stimuleren van collectief en individueel leren wordt ervaren door leraren. Dit heeft vooral te maken met de wijze waarop tegen leiderschap wordt aangekeken. Op de vier casusscholen worden vergelijkbare leeractiviteiten gestimuleerd, zoals het volgen van studiedagen, het werken in leergroepen, gebruik maken van mogelijkheden voor externe formele scholing, etc. Bovendien zijn de scholen vergelijkbaar in de wijze waarop ze persoonlijke ontwikkelingsplannen, plannen op bouwniveau en schoolontwikkelingsplannen aan elkaar verbinden.

Volgens verschillende leraren zijn er te weinig formele intervisiemomenten, maar worden ze wel gestimuleerd tot leren door samenwerking met collega's van een andere bouw.

Bij basisschool De Hazelaar is het bestuur ook sturend en faciliterend in het stimuleren van individueel leren van medewerkers. Zij organiseren ook op bovenschools niveau leeractiviteiten.

Reflectieve professionele dialoog

Ondanks het feit dat er op alle scholen veel momenten van onderling overleg zijn, wordt de inhoud daarvan niet door iedereen als 'professionele dialoog' getypeerd. Op basisschool De Hazelaar lukt het bijvoorbeeld nog niet om tot een bepaalde diepgang in de dialoog te komen vanwege de overwegend 'praktische insteek' van teamleden. Op basisschool Tulpental worden juist voorbeelden genoemd waar op een professionele, eerlijke en open manier met collega's gesproken wordt en feedback aan elkaar gegeven. Uit de observaties van verschillende 'typische' leeractiviteiten op de casusscholen wordt de praktische insteek van de leraren bevestigd. Bij aanwezigheid van een buitenstaander of bijvoorbeeld een kritische leraar of directeur die gerichte vragen stelt, lukt het wel om op een andere niveau het gesprek met elkaar aan te gaan.

Sfeer

De sfeer is op twee van de vier scholen zeer open en positief te noemen. Op deze kleinere scholen zijn de lijnen voor overleg kort, en kan men bij elkaar direct terecht voor vragen of problemen.

Op de grotere scholen spreekt men vooral over een goede sfeer binnen de bouw. Er is op beide scholen sprake van subculturen. Over de sfeer op schoolniveau is men op basisschool Jasmijn negatief. Hier wordt ook gericht gewerkt aan het verbeteren van de sfeer en de openheid naar elkaar.

Relaties (netwerken en partnerschappen)

Er kan geconcludeerd worden dat 'externen' vooral worden ingeschakeld als er sprake is van een probleem of professionaliseringsbehoefte. Het deelproject 'Ideale Samenwerking' was gericht op samenwerking, ook met externen. In dit deelproject is getracht meer structurele samenwerking aan te gaan met bijvoorbeeld de pabo en de schoolbegeleidingsdienst. Ten tijde van het project zijn deze twee partners intensief betrokken geweest, bijvoorbeeld bij de voorbereiding en begeleiding van studiedagen op de scholen. Op andere vlakken is dit niet van de grond gekomen.

De contacten met de schoolbegeleidingsdienst worden door leraren vaak als waardevol en leerzaam gezien. De contacten met de pabo richten zich voornamelijk op de begeleiding van de student.

Op alle casusscholen is dus sprake van externe partners, die echter niet structureel maar vooral op basis van praktijkgerichte vragen een vorm van ondersteuning bieden.

Conclusies ten aanzien van condities voor versterking van de professionele cultuur

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat op twee casusscholen veel voorwaarden voor een professionele cultuur aanwezig zijn, zoals een open communicatie, uitwisseling en interactie, het binnenlopen in elkaars klassen een gezamenlijke onderwijsvisie en wederzijdse ondersteuning. Op de andere twee scholen wordt slechts ten dele aan deze voorwaarden voldaan. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het onderwijsconcept 'teamteaching' verder is uitgewerkt op de eerste twee scholen. Teamteaching heeft kenmerken van een professionele leergemeenschap. Voor teamteaching is bijvoorbeeld een gedeelde visie, een positieve sfeer, openheid, gedeelde verantwoordelijkheid, samenwerking, reflectieve professionele dialoog van belang. Een andere verklaring kan liggen in het feit dat deze scholen veel kleiner van omvang

zijn. De communicatielijnen zijn daardoor veel korter en de directeur staat dichterbij de dagelijkse praktijk.

De directeur speelt volgens alle leraren op de scholen een belangrijke rol bij het creëren van een professionele cultuur. Hij organiseert ontmoetingsmomenten in de vorm van studiedagen, zorgt voor tijd voor reflectie en bewustwording en biedt wel of geen inspiratie en stimulans voor leraren om te leren en om zich verder te ontplooiën.

13.2 Versterking van de professionaliteit in scholen

Om de vier scholen integraal te beschrijven en de samenhang tussen houding en gedrag enerzijds en condities anderzijds weer te kunnen geven, is tabel 13.1 opgesteld. Deze tabel is tot stand gekomen op basis van de beschrijvingen per school, weergegeven in hoofdstuk 12. De interviews en observaties hebben geleid tot meer inzicht in de situatie op de scholen op de verschillende variabelen. Deze resultaten hebben we getracht samen te vatten met een score op een vijfpuntschaal van - - tot + +. Deze score is tot stand gekomen door te beoordelen of een variabele op een school geheel aanwezig is, grotendeels aanwezig is, deels aanwezig en deels afwezig is, grotendeels afwezig is of geheel afwezig is. Daarnaast is de mening van de directeur apart aangegeven om verschillen tussen het team en de directeur te kunnen traceren.

Door deze samengevatte scores is het niet alleen mogelijk om de scholen met elkaar te vergelijken, maar ook om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen de aanwezigheid of afwezigheid van bepaalde houdings- en gedragskenmerken en de condities op de betreffende school.

249

Tabel 13.1 Overzicht van de scores op de variabelen per school

	De Klaproos		Tulpendal		De Hazelaar		Jasmijn	
	Team	Directeur	Team	Directeur	Team	Directeur	Team	Directeur
Professionele houding en gedrag								
Professionele nieuwsgierigheid	++	++	+	+	+	+/-	+/-*	+
Reflectie en reflectieve houding	++	+/-	+/-	+/-	+	+	+/-	+
Onderzoeken en onderzoekende houding	+/-	+/-	- -	- -	+/-	+	-	+
Professionele autonomie	+/-	+/-	-	+	+/-	-	-	- -
Verbeteren van de praktijk	+	+	+/-	+/-	++	+/-	+	-
Kennis en ervaring uitwisselen	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+	-	-
Conditie gericht op professioneel gedrag								
Leiderschap	++	++	+/-	+	+	+	- -	+
Tijd, ruimte en gelegenheid	+/-	+/-	++	++	+/-	++	+	+
Professionaliseringsbeleid overlegstructuur	++	++	+	+	+/-	+	+/-	+
Conditie gericht op professionele cultuur								
Gedeelde waarden en gedeelde visie	++	+	+	+	+	+	- *	+
Collectieve verantwoordelijkheid	+*	+	++	++	+/-	+/-	- -	- -
Reflectieve professionele dialoog	++	+	+/-	+/-	+/-	-	+/-	+
Samenwerking	+	+	-	-	+	+/-	-	-
Collectief en individueel leren	++	++	+/-	+/-	++	++	+/-	+
Sfeer	++	++	++	++	+	+	+/-	+/-
Relatie	+/-	+/-	-	-	+	+	+/-	+/-

* Er zijn grote verschillen in het team

Uit tabel 13.1 kunnen verschillen tussen scholen, verschillen tussen teams en directeurs en de relatie tussen houding en gedrag en condities afgeleid worden. We geven eerst een korte typering per school.

Basisschool De Klaproos

Deze school scoort vrij hoog op de aspecten van professionele houding en gedrag. Met name de aspecten 'professionele nieuwsgierigheid' en 'reflectie en reflectieve houding' scoren hoog (++). De directeur waardeert de reflectie en reflectieve houding iets minder positief, omdat hij hierin de diepgang van de reflectie van sommige leraren meeweegt. Ten aanzien van de condities zijn leiderschap en ook 'professionaliseringsbeleid en overlegstructuur' opvallend positieve aspecten van deze school. Daarnaast zijn er ten aanzien van de professionele cultuur alleen maar positieve resultaten te zien, afgezien van de wens van de school om meer relaties met externen aan te gaan en te formaliseren. De overeenkomst tussen de waardering van de teamleden en van de directeur is groot; op slechts twee aspecten zijn er kleine verschillen.

Basisschool Tulpendal

Op deze school zijn er ten aanzien van professionele houding en gedrag verschillen te zien in de scores op diverse aspecten die zijn onderscheiden. Veel leraren geven aan dat ze deze aspecten niet bij zichzelf herkennen, of slechts in bepaalde situaties (score +/-). Er is op deze school geen sprake van 'onderzoek en een onderzoekende houding'. Op basisschool Tulpendal ervaren de leraren daarentegen veel tijd en ruimte om zich te professionaliseren, heerst er een positieve sfeer en voelt men zich collectief verantwoordelijk voor het onderwijs. De directeur wordt als een bevlogen iemand getypeerd, die vooral goed kan enthousiasmeren. Er wordt nauwelijks samengewerkt (-) en er zijn weinig contacten met externen waarvan geleerd wordt. De overeenkomst tussen de waardering van de teamleden en de waardering van de directeur is groot; er zijn slechts twee verschillen.

Basisschool De Hazelaar

De leraren van basisschool De Hazelaar zijn positief over hun professionele houding en gedrag en ook over de condities voor professionalisering en de professionele cultuur. Het meest positief zijn de leraren over hun houding en gedrag ten aanzien van het verbeteren van de praktijk en over de mate waarin collectief en individueel leren in de schoolcultuur is ingebed. Op deze school wordt er onderzoek door een kerngroep uitgevoerd. De score onderzoek en onderzoekende houding is '+/-', omdat slechts enkele leraren daarin actief zijn. Uit de resultaten van de directeur blijkt dat hij iets minder positief is over de professionele houding en gedrag van het team. Op twee variabelen is er sprake van een negatieve score. Hij is niet tevreden over de professionele autonomie van de teamleden en de mate waarin er reflectieve professionele dialoog plaatsvindt. Er zijn op acht variabelen verschillen tussen de waardering van de directeur en van de teamleden.

Basisschool Jasmijn

De leraren van Basisschool Jasmijn scoren positief op slechts één van de aspecten van professionele houding en gedrag, namelijk op het verbeteren van de praktijk. De overige scores met betrekking tot professionele houding en gedrag zijn +/- of zelf negatief, zoals 'onderzoek en onderzoekende houding', 'professionele autonomie' en 'kennis en ervaring uitwisselen'.

Opvallend is dat de directeur vaak tegengestelde scores heeft. Bij leiderschap is dit zeer duidelijk zichtbaar. Het team uit veel kritiek op de wijze waarop leiding gegeven wordt (- -). Er zijn tien verschillen te zien tussen de waardering van de directeur en de waardering van het team.

Ook over de voorwaarden voor een professionele cultuur zijn de leraren niet positief. Vooral over het gevoel van collectieve verantwoordelijkheid, de gedeelde waarden en gedeelde visie en de samenwerking tussen leraren oordeelt het team negatief.

Geconcludeerd kan worden dat basisschool De Klaproos en De Hazelaar het meest voldoen aan een professionele leergemeenschap. Ook hebben deze scholen, meer dan de andere twee, een professionele houding en professioneel gedrag. Wel is de directeur van de tweede school kritischer over de professionele houding en professioneel gedrag van het team, dan het team zelf. De grootste verschillen tussen deze twee scholen en de andere twee scholen worden geconstateerd bij het aspect 'onderzoek en onderzoekende houding', 'reflectie en reflectieve houding' en 'professionele autonomie' en op de condities 'leiderschap', 'collectief en individueel leren' en 'samenwerking'. Beide scholen die voldoen aan de kenmerken van een professionele leergemeenschap hebben een sterke schoolleider.

Deze resultaten zouden een indicatie kunnen zijn dat de onderscheiden condities voor professioneel gedrag en een professionele cultuur inderdaad voorwaarden zijn voor het professionele gedrag en de professionele houding van de leraren. Echter deze indicatie is gebaseerd op slechts vier scholen. Het zou bovendien zo kunnen zijn dat de relatie andersom geldt: 'omdat er meer leraren met een professionele houding en professioneel gedrag werkzaam zijn, is er meer sprake van een professionele cultuur op deze scholen'.

251

De resultaten in de tabel laten zien dat reflectie, professionele nieuwsgierigheid en het willen verbeteren van de praktijk op alle scholen aanwezig is. Uit de interviews en observaties is ook duidelijk gebleken dat leraren het beste willen voor hun leerlingen. Zij zijn bereid als het ware iedere dag iets te veranderen of bij te stellen om het de volgende dag weer anders te doen. Uit de voorbeelden die leraren geven uit hun eigen praktijk blijkt dan ook dat de gerichtheid op verbeteren vooral gericht is op de korte termijn en op het eigen klasniveau. Het gedrag dat hierbij vertoond wordt is het zoeken naar snel toepasbare informatie vanuit een artikel of uit een gesprek van collega. Door het 'snel schieten in een oplossing' lijkt er weinig sprake van diepgang. Op basis van de resultaten lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de meeste leraren met name kleine aanpassingen doen in hun lessen, vooral op organisatorisch gebied binnen hun routines, maar nog niet (zelf) analytisch komen tot werkelijk andere aanpakken. Uit de tabel is ook zichtbaar dat er meer sprake is van reflectie en een reflectieve houding dan van onderzoek en een onderzoekende houding.

Ook professionele autonomie is geen vanzelfsprekendheid. Slechts enkele leraren van de scholen De Hazelaar en De Klaproos geven aan zich zelf verantwoordelijk te voelen voor de versterking van de eigen professionaliteit. Leraren die professioneel autonoom handelen lijken een andere rol van de directeur te verwachten. Zij willen vooral gefaciliteerd worden en zelf mede de richting bepalen hun eigen professionele ontwikkeling. De meeste leraren die deze mate van professionele autonomie niet hebben, verwachten veel meer sturing vanuit de directie. Zij geven aan dat de directeur hen stimuleert met bepaalde ontwikkelingsthema's of door overlegstructuren.

Het lijkt van belang te zijn dat de mate van professionele autonomie en het type leiderschap in ieder geval op elkaar is afgestemd. Dit blijkt uit het negatieve voorbeeld van basisschool Jasmijn waar de leraren door de directie aangesproken worden op hun professionele autonomie,

terwijl leraren en directie aangeven dat er nog geen sprake is van professionele autonomie. Leraren hebben meer sturing nodig om tot een professionele houding en professioneel gedrag te komen. Dit zou pleiten voor differentiatie in leiderschap. Deze differentiatie komt in de casusbeschrijving van De Klaproos sterk naar voren. De directeur heeft goed zicht op de competenties van de leraren in zijn team, werkt gericht vanuit het persoonlijk ontwikkelingsplan aan de versterking van de professionaliteit en doet daartoe bij verschillende leraren verschillende interventies. Op deze school zijn er ook weinig verschillen in de waardering die de teamleden aan de verschillende aspecten (professionele houding en gedrag, condities gericht op het versterken van professioneel handelen en condities gericht op versterken van professionele cultuur) koppelen en de score die de directeur daaraan koppelt. Er is met andere woorden veel overeenstemming. Een mogelijke verklaring voor het feit dat de overeenkomst tussen de mening van de directeur en de mening van de teamleden veel groter is op basisschool De Klaproos en basisschool Tulpental, vergeleken met de andere twee scholen, kan liggen in de schoolgrootte. Beide scholen zijn klein, waardoor communicatielijnen mogelijk korter zijn en men beter op de hoogte is van elkaars denken.

252

Voor dit onderzoek hebben we gekozen voor drie scholen die deelnamen aan project 'Ideale Samenwerking' en één school met het project 'Inclusief Onderwijs'. De drie scholen die participeerden in hetzelfde deelproject verschillen in de wijze waarop professionaliteit versterkt wordt. Zo zijn er verschillen in professionele houding en gedrag (zie bijvoorbeeld professionele autonomie of het verbeteren van de eigen praktijk) en in de scores op professionele cultuur, zoals op de aspecten reflectieve professionele dialoog en samenwerking. Er zijn bij deze drie scholen ook overeenkomsten te zien, bijvoorbeeld in de interventies die de directeuren inzetten, zoals de uitwerking van schoolontwikkelingsthema's in leergroepen. Dit is te verklaren vanuit het feit dat het deelproject op directieniveau is vormgegeven en zij onder andere daarover overleg hadden. Toch bleek de uitwerking op iedere school net iets anders te zijn (uit observaties). Deze resultaten leiden ertoe dat niet geconcludeerd kan worden dat een projectaanpak de resultaten kan voorspellen. Hetzelfde project heeft op de drie scholen tot andere resultaten geleid. De invloed van de professionele cultuur blijkt daarbij van belang.

Het deelproject 'Inclusief Onderwijs' verschilde van aanpak en richtte zich meer dan in het andere project op het doen van onderzoeksactiviteiten.

13.3 Discussie

Het onderzoek in deel 2 van dit proefschrift heeft zich gericht op het in kaart brengen van houdingsaspecten en gedrag van leraren en op condities binnen de school die professionaliteit van leraren kunnen versterken. Met behulp van interviews is geprobeerd door te vragen op houdingsaspecten met daaraan gekoppeld het gedrag dat leraren daarbij vertonen. Leraren hebben daarbij telkens voorbeelden uit de praktijk weergegeven.

We hebben bewust gekozen voor interviews om professionaliteit van leraren in kaart te brengen. Leraren kunnen het beste zelf aangeven wat zij doen om hun professionaliteit te versterken. Bovendien bieden interviews de mogelijkheid om achter de intenties en beweegredenen te komen. Echter interviews hebben ook de beperking dat het beeld dat geschetst wordt subjectief van aard is.

Om de beperking van interviews enigszins op te heffen, zijn aanvullend een aantal observaties uitgevoerd. De observaties zijn gedaan tijdens leeractiviteiten waarvan de directeur aangaf

dat deze bewust werden ingezet om de professionaliteit van de leraar te versterken, zoals op studiedagen of bij leergroepbijeenkomsten. Er is een redelijk goed beeld gekregen van het lerend gedrag van leraren tijdens deze bijeenkomsten. Echter, er is geen beeld gekregen van het professioneel gedrag van leraren in andere situaties. De uitgevoerde observaties tijdens situaties waarin professionaliteit gestimuleerd werd door de schoolleider zijn gebruikt om de uitspraken van leraren tijdens interviews te duiden en te bevestigen. Ook de mening van de schoolleider kan als een extra meting van houding en gedrag gezien worden, waardoor er sprake is van triangulatie. Zo bleken er bij twee scholen verschillen tussen de bevindingen van de schoolleider en die van de teamleden.

Het is niet gelukt om te meten in welke mate de professionaliteit van leraren gedurende het project academische basisschool is gegroeid. Het was voor leraren moeilijk om aan te geven ten aanzien van de verschillende aspecten in hoeverre hun gedrag en houding was veranderd, omdat dit vaak een geleidelijk proces is, waardoor leraren zelf wellicht niet merken dat deze versterking plaatsvindt. Leraren die een versterking doormaken worden daarnaast ook kritischer ten aanzien van hun eigen gedrag en worden hierdoor bewuster van onbekwaamheden. Hierdoor is geen betrouwbaar beeld verkregen van de mate van versterking van professionaliteit.

In dit onderzoek hebben we gevraagd naar de leeractiviteiten die leraren zelf ondernemen en die vanuit de school(leiding) zijn georganiseerd en welke toegevoegde waarde deze voor leraren hebben. We hebben niet gemeten wat de feitelijke leeropbrengsten van deze leeractiviteiten waren en wat de diepgang en kwaliteit van de diverse leeractiviteiten was. In vervolgonderzoek zou met behulp van observaties meer zicht verkregen kunnen worden op de kwaliteit en de opbrengst van de individuele en de gezamenlijke leeractiviteiten.

Er is in dit onderzoek uitgegaan van een selecte steekproef. De typering van de school was daarin leidend. Het primaire doel was namelijk om greep te krijgen op hoe de versterking van de professionaliteit van de leraar in de praktijk plaatsvindt. Er zijn binnen de besturen juist scholen gekozen die het meest gericht waren op het doen van onderzoek. Bij de interpretatie van de resultaten dient rekening gehouden te worden met het feit dat deze scholen niet representatief zijn voor de scholen binnen het project 'Academische Basisschool'. Drie scholen waren namelijk betrokken bij één en hetzelfde project waarbij de deelprojectgroep op directieniveau opereerde. Hierdoor was de invloed van het project 'Academische Basisschool' op het niveau van de leraren in de scholen veel kleiner. Op de andere school is de deelprojectgroep geformeerd met leraren van de school zelf. Ook is al in het tweede deel van dit proefschrift gebleken dat het bestudeerde project 'Academische Basisschool' afwijkt van andere projecten 'Academische School' in Nederland.

Desalniettemin heeft het onderzoek bijgedragen aan inzicht in een aantal aspecten met betrekking tot het versterken van de professionaliteit van leraren in de scholen. Ook de samenhang van houding en gedrag en hoe dit in een aantal overkoepelende categorieën kan worden geoperationaliseerd is een opbrengst van het onderzoek. Dit heeft geleid tot een beter begrippenkader omdat verfijning aangebracht kan worden in het theoretisch model. De belangrijkste componenten van een professionele leraar zijn op basis van de literatuur en de dataverzameling als volgt te typeren.

- Professionele nieuwsgierigheid: een houding gericht op het willen weten, nieuwe dingen willen leren. Professionele nieuwsgierigheid is zichtbaar als een leraar informatie en kennis opzoekt door te lezen of deel te nemen aan scholing.
- Verbeteren van de eigen praktijk: een houding gericht op het willen verbeteren van het eigen handelen in de klas en het willen verbeteren, innoveren meer gericht op de lange termijn en

op schoolniveau. Leraren die gericht zijn op het willen verbeteren proberen nieuwe dingen uit in de klas of gaan met elkaar in gesprek over visie op onderwijs en stellen doelen voor de langere termijn.

- Kennis en ervaring uitwisselen: een houding zowel gericht op delen van eigen kennis en ervaring als ook het gebruik maken van kennis en ervaring van anderen. Dit uit zich in bijvoorbeeld reflectieve professionele dialogen.
- Reflectie en reflectieve houding: het kritisch beschouwen van het eigen handelen met de intentie hiervan te leren en het geleerde toe te passen in de praktijk.
- Onderzoeken en onderzoekende houding: een kritische houding hebben ten aanzien van het eigen handelen en het handelen van anderen of de onderwijspraktijk in het algemeen. Leraren met een onderzoekende houding participeren in onderzoeksactiviteiten waarbij ze analytisch, systematisch een praktijkprobleem doorgronden om vervolgens met behulp van data of literatuur kennis te vergaren om kennis over het probleempraktijk te vergaren.
- Professionele autonomie: een houding gericht op het zelfverantwoordelijk voelen voor de eigen professionele ontwikkeling. Leraren met een professionele autonome houding nemen initiatieven om de eigen professionaliteit te versterken.

Meer recent is er onderzoek gedaan naar houding en gedrag van leraren door Rohaan, Beijaard en Vink (2012), zogenaamde disposities. Disposities kunnen worden gezien als een gedragspatroon dat sterk gestuurd wordt door onderliggende overtuigingen en waarden. Als een docent een bepaalde dispositie heeft, betekent dit dat bepaald gedrag regelmatig getoond wordt. Een aantal van de door hen onderscheiden disposities, gebaseerd op literatuur en gesprekken met leraren, vertoont sterke overeenkomsten met de door ons onderscheiden samengestelde variabelen. Dit zijn met name de onderzoekende, leergierige, innovatieve en verantwoordelijke dispositie. Zo wordt een leergierige dispositie door Rohaan, Beijaard en Vink gedefinieerd als: 'Hij is nieuwsgierig naar nieuwe kennis, hij houdt zijn kennis actueel, hij gebruikt vakjargon, hij benut kansen voor professionele ontwikkeling (p.20)'. Dit sluit aan bij professionele nieuwsgierigheid, maar ook deels bij wat wij verstaan onder professionele autonomie. Een innovatieve dispositie definiëren zij als: 'Hij streeft naar voortdurende verbetering van zijn onderwijs, hij is creatief, hij experimenteert met alternatieve onderwijsmethoden, hij heeft een constructieve en kritische houding ten opzichte van innovaties, hij analyseert innovatieve onderwijspraktijken om zijn eigen onderwijs of dat van collega's te verbeteren (p.20)'. Dit sluit sterk aan bij de samengestelde categorie 'willen verbeteren van de eigen praktijk'.

Zo is er ook overlap tussen de categorie 'onderzoeken en onderzoekende houding' met de onderzoekende dispositie. Hieronder verstaan zij: 'Hij is evaluatief en reflectief met betrekking tot zijn eigen handelen, hij onderzoekt de effecten van zijn onderwijsaanpak en stelt op basis daarvan de aanpak bij, hij evalueert de prestaties van zijn leerlingen, hij draagt bij aan de ontwikkeling, invoering en evaluatie van onderwijsbeleid en –praktijk op zijn school (p. 20).'

Naast houding en gedrag is onderzocht welke condities van invloed zijn op de versterking van de professionaliteit van leraren. Op basis van de literatuur hebben we condities gericht op het versterken van professioneel gedrag en op het versterken van een professionele cultuur van de school onderscheiden en geoperationaliseerd. Uit de resultaten vinden we aanwijzingen dat de mate waarin deze condities zijn vervuld samenhangen met de mate waarin de leraren een professionele houding en professioneel gedrag vertonen. Gezien echter het kleine aantal betrokken scholen is vervolgonderzoek gewenst om deze relatie nader te bestuderen. Vooral de rol van

de schoolleider lijkt cruciaal in het stimuleren van de versterking van de professionaliteit van leraren.

13.4 Tot slot

In dit derde deel stond de versterking van de professionaliteit van de leraar centraal op het niveau van de school. Nu er in drie delen, op drie niveaus gekeken is naar de versterking van de professionaliteit van de leraar, ontstaat er behoefte aan een beschouwing over het geheel. In hoofdstuk 14 zal daarom worden ingegaan op de drie delen in samenhang met elkaar en zullen er praktische implicaties en aanbevelingen geschetst worden op de verschillende niveaus.

slot

end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
erzoekend nieuwsgierig kn
vend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend c lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
novat erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend c geric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgerig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
end ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou loelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
nd ericht
com

end plan
 el deskund
 end samen
 end nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 erzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

14 Slotbeschouwing

Inleiding

In dit proefschrift staat de versterking van de professionaliteit van de leraar centraal. Professionaliteit van de leraar staat volop in de belangstelling: het is voor onderzoekers een interessant thema en maatschappelijk gezien van groot belang. De kwaliteit van de leraar is namelijk essentieel voor het leren van leerlingen (Commissie Rinnooy Kan, 2007; Hattie, 2009; Marzano, 2007). Zelfs in tijden van bezuiniging wordt er geld vrijgemaakt voor professionalisering van leraren, bijvoorbeeld voor de Lerarenbeurs, de promotiebeurs voor leraren en de experimenten voor prestatiebeloning.

Professionaliteit kan in termen van gedrag en houding gedefinieerd worden (zie ook hoofdstuk 2). Uit de regulatieve cyclus van Van Strien (1986) blijkt dat professionaliteit nauw samenhangt met het zo goed mogelijk uitvoeren van handelingen en daarmee een gerichtheid op het verbeteren van de eigen onderwijspraktijk. De leraar heeft verschillende mogelijkheden om zijn onderwijskwaliteit te verbeteren (Hoyle, 1975; Nias, 1989):

- via het zelf oplossen van problemen, gebaseerd op ervaring en intuïtie ('restricted professionalism');
- via het daarnaast ook samen met anderen oplossen van problemen en zoeken naar betere oplossingen, ook op schoolniveau ('bounded professionalism');
- via het daarnaast ook gebruik maken van wetenschappelijke kennis en het leren van eigen onderzoek en onderzoeksresultaten door anderen uitgevoerd ('extended professionalism').

In dit proefschrift wordt onder het versterken van de professionaliteit van de leraar het werken aan de ontwikkeling van leraren tot 'extended' professionals, verstaan. Kenmerkend voor de 'extended' professional is dat deze voortdurend gericht is op het verbeteren van zichzelf en daarmee de eigen onderwijskwaliteit door gebruik te maken van bestaande (wetenschappelijke) kennis, expertise van collega's en door kritische reflectie op het eigen gedrag. Voorbeelden van gedrag dat past bij 'extended' professionaliteit zijn: het zich op de hoogte stellen van nieuwe ontwikkelingen en inzichten en deze toepassen in de eigen praktijk, betrokkenheid in professionele activiteiten binnen en buiten de klas, reflectie op de eigen praktijk, samenwerken en delen met anderen en onderzoeksmatig handelen (Hoyle, 1975).

In dit proefschrift is op drie niveaus ingegaan op de professionaliteit van de leraar: landelijk niveau (deel 1), niveau van besturen (deel 2) en het niveau van de school (deel 3). De keuze voor deze breedte van het onderzoek is gemaakt, omdat we doorwerking van landelijk beleid via schoolbesturen tot op schoolniveau en andersom willen laten zien ten aanzien van de versterking van de professionaliteit van de leraar. De niveaus vormen elkaars context en zijn dus nodig voor een goed begrip van de situatie en een goede duiding van de resultaten. De vraagstellingen voor dit proefschrift met betrekking tot de versterking van de professionaliteit van de leraar zijn ook geformuleerd op drie niveaus:

1. Op welke wijze wordt door de landelijke overheid de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?

2. Op welke wijze wordt door besturen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?
3. Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?

Terugblikkend op de drie delen hebben we inzicht willen krijgen in het overheidsbeleid en ontwikkelingen op landelijk niveau gericht op het versterken van de professionaliteit van de leraar, we hebben een casestudie uitgevoerd naar de wijze waarop besturen hebben getracht de professionaliteit van leraren te versterken en we hebben binnen een aantal scholen leraren bevraagd over hoe zij zelf hun eigen professionaliteit versterken en welke condities op schoolniveau hierop van invloed zijn. In dit slothoofdstuk blikken we terug op de drie delen van het proefschrift en daarmee op de samenhang tussen de drie niveaus waarop de versterking van de professionaliteit van de leraar wordt gestimuleerd. In de volgende paragraaf worden relaties gelegd tussen de drie deelstudies. Daarop volgen de aanbevelingen die voortvloeien uit het gehele onderzoek.

14.1 Versterking van de professionaliteit vanuit drie lijnen

Deel 1 van dit proefschrift is afgesloten met drie thema's die als rode draad naar voren kwamen bij het schetsen van de landelijke ontwikkelingen ten aanzien van de versterking van de professionaliteit van de leraar. Deze thema's waren 1) autonomie, 2) praktijkgericht onderzoek en 3) professionaliseringsbeleid. We nemen deze doorsnijdende thema's in dit slothoofdstuk als uitgangspunt om de relatie tussen de resultaten van de drie deelstudies te beschrijven.

14.1.1 Autonomie

Landelijk

Door de overheid is gestuurd op meer autonomie door scholen, bijvoorbeeld door een eigen nascholingsbudget en later door de lumpsumfinanciering (2006). Door vrijheid te geven in de budgetbesteding krijgen basisscholen steeds meer (financiële) ruimte voor professionalisering. De overheid stimuleert daarnaast het professionele karakter van de school, door scholen meer verantwoordelijkheid te laten dragen voor de onderwijskundige inrichting, het personeelsbeleid en de relatie met de omgeving. Met betrekking tot de autonomie van de leraar wordt in het 'Actieplan Leerkracht' gepleit voor een vergroting van de professionele ruimte van de leraar, zodat hij meer zeggenschap krijgt over zijn eigen werk en daarmee de kwaliteit van het onderwijs kan vergroten. Leraren zouden daarom meer betrokken moeten worden bij de besluitvorming over het schoolbeleid. De ontwikkeling van een beroepsvereniging, een register van leraren, een overlegplatform en een scholingsfonds zouden hieraan kunnen bijdragen (Commissie Rinnooy Kan, 2007). De Onderwijscoöperatie (sinds 2011) zou meer vorm kunnen geven aan de ontwikkeling van een beroepsvereniging en een register van leraren.

Na een periode van grote vrijheid van de scholen voor wat betreft de besteding van middelen, lijkt het erop dat het ministerie van OCW de grote autonomie van besturen en scholen weer enigszins teruggedraait door strakke kaders te stellen voor projectaanvragen met uitgebreide formats en criteria. Ook tijdens de uitvoering van projecten vindt steeds meer controle plaats op een juiste besteding van middelen, via instanties als bijvoorbeeld KPMG.

Dit wijst erop dat de overheid worstelt met het loslaten van sturing ten aanzien van professionalisering. Dit is begrijpelijk aangezien professionaliteit van belang is voor onderwijskwaliteit en de ontwikkelingen binnen schoolbesturen in het kader van goed bestuur en werkgeverschap nog in volle gang zijn. Te veel (bij)sturing vanuit de overheid kan echter leiden tot onbegrip en frustratie in het onderwijsveld (bijvoorbeeld zoals met de formats van KPMG). In de onderzochte casus ontstond pas gaandeweg het proces helderheid over de hoeveelheid ruimte de besturen kregen.

Bestuur

De besturen hebben door bovengenoemde ontwikkelingen, zoals de lumpsum, meer autonomie gekregen. Uit het initiatief 'Academische Basisschool' blijkt dat de besturen in de beschreven casus deze autonomie ook als zodanig hebben ervaren. De besturen hebben zelf het projectidee geopperd bij het ministerie van OCW en hebben daarmee subsidieverlening vanuit de overheid gekregen. Het project sloot aan bij de koers die de besturen zelf uitgezet hadden ten aanzien van het versterken van de professionaliteit van de leraren.

In de beschrijving van het innovatieproces kwam naar voren dat hoewel de besturen aanvankelijk een hoge mate van autonomie hebben ervaren, vervolgens veel hinder ondervonden van het format waarin de subsidieaanvraag moest worden gegoten. De nadruk op concrete doelen, activiteiten en resultaten werd door de besturen als belemmerend ervaren voor het innovatieproces en gevoeld als een onwelkome inperking van hun autonomie. In termen van het veranderperspectief van De Caluwé en Vermaak (2006) kunnen we de verschillen duiden als een groen-rode aanpak van de besturen, gericht op leren en stimuleren, in een geel-blauwe omgeving van OCW, gericht op macht en controle.

Deze tegenstelling vindt zijn weerslag vanuit het perspectief van condities voor innovaties (Waslander, 2007) vooral in commitment en contextmanagement bleek de invloed van de subsidieverstrekker negatief. Zo nam het gevoel van autonomie door de verantwoordingsplicht en verschillen in opvatting af. Ook strookten de doelen die vanuit het ministerie op het project 'Academische Basisschool' opgelegd werden, niet meer met de oorspronkelijke doelen vanuit de besturen waardoor er geen sprake van context-management was.

Uiteindelijk heeft het project 'Academische Basisschool' bij deze besturen, in tegenstelling tot de meeste andere projecten 'Academische School', geen vervolg gehad, ondanks het feit dat deze besturen de initiatiefnemers waren.

Door de toegenomen autonomie zijn besturen steeds meer verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs en daarmee voor de kwaliteit van hun onderwijspersoneel. De kwaliteit van de leraren is daarmee een belangrijk thema op bestuursniveau. Het initiatief van de besturen uit de casus duidt erop dat deze besturen deze taak op zich nemen. Bij de wijze waarop de besturen invulling hebben gegeven aan het project valt op dat ze nauwelijks inhoudelijke sturing hebben gegeven en een grote mate van autonomie aan de scholen hebben gegeven. De besturen waren vooral gericht op het faciliterende vlak (bijvoorbeeld door het bieden van tijd en ondersteuning door de inzet van extra personeel). De doelstellingen en criteria voor de deelprojecten van scholen waren dusdanig globaal geformuleerd, dat de scholen hier zeer verschillende invulling aan konden geven, zowel wat betreft de inhoud en organisatie, variërend van 'kinderyoga' met name opgezet door één enthousiaste leraar, het maken van een nieuw rapport binnen een schoolteam, tot 'de ideale samenwerking' waarbij op directeursniveau verschillende scholen en ook andere partijen (pabo en schoolbegeleidingsdienst) betrokken waren.

Deze aanpak van de besturen paste bij hun veranderfilosofie, om leraren vooral ruimte te geven en initiatieven van onderop te ondersteunen. Vernieuwingen moeten volgens de bestuurders dicht bij de praktijk van de leraar blijven. Hoewel in de casus is gebleken dat er in sommige deelprojecten goede initiatieven zijn genomen om de professionaliteit van de leraar te versterken, is het niet mogelijk gebleken om de feitelijke effecten van het project goed in beeld te brengen. Het feit dat scholen regelmatig aangaven dat voor hen de bedoeling van de innovatie niet helemaal duidelijk was en er weinig ondersteuning werd ervaren, doet vermoeden dat iets meer sturing vanuit de besturen, door bijvoorbeeld het beoogde resultaat duidelijker te schetsen, wellicht tot hogere opbrengsten en meer duurzame resultaten had kunnen leiden. In die zin heeft te veel autonomie zonder duidelijke kaders belemmerend gewerkt voor deze onderwijsinnovatie.

School

Binnen de vier casusscholen van dit promotieonderzoek is nagegaan op welke wijze leraren zich autonoom opstelden en zelf initiatief namen voor de versterking van hun professionaliteit en de condities in de school die hierop van invloed waren. In dit onderzoek is een professionele houding en het bijbehorende gedrag in samenhang bestudeerd. Hiertoe zijn de houdingaspecten die Van der Rijst (2009) noemt voor een onderzoekende houding en de leeractiviteiten die Bolhuis en Simons (2001) onderscheiden samengevoegd tot nieuwe categorieën. Uit de data bleek daarnaast dat professionele autonomie van belang is voor een ('extended') professional. Met deze variabele doelen we op de mate waarin een leraar zich zelf verantwoordelijk voelt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en de initiatieven die hij onderneemt om zijn professionaliteit te versterken. Uit de resultaten blijkt dat door veel leraren deze autonomie niet wordt opgepakt. Deze leraren verwachten van de directie dat zij daarin stimulerend en ondersteunend zijn. Deze leraren hebben behoefte aan een sterk leiderschap gericht op het vaststellen van de koers en op het stimuleren en organiseren van professionele ontwikkeling.

Leraren zijn hbo-practici die niet gewend zijn om in ongestructureerde contexten zelf hun weg te vinden, terwijl innovatie en onderzoek vaak juist onzekerheid met zich meebrengen. Interessant in dit licht is het verschil in de Dublin-descriptoren van een bachelor en master waarin het zelfsturende karakter en het kunnen omgaan met het nieuwe en onbekende wordt benoemd als masterkwalificatie. Om ontwikkeling naar 'extended professionalism' te bevorderen, het kunnen omgaan met onzekere contexten, zoals onderzoek en innovatie, zou een masterop-leiding ondersteunend kunnen zijn.

Enkele leraren in deelstudie 3 vertonen wel kenmerken van professionele autonomie. Zo geeft één leraar aan: *'Je moet er niet alleen open voor staan, je moet er ook naar handelen en zorgen dat je daarin groeit; dat je daar meer in kunt betekenen'*. Professionele autonomie kan bij uitstek worden beschouwd als een kenmerk van 'extended professionalism'. Deze leraren hebben minder behoefte aan een sterke schoolleider, maar juist aan ruimte voor eigen initiatieven en experimenten en eigen verantwoordelijkheid. Van de schoolleider wordt dus gevraagd te kunnen differentiëren in de mate waarin hij autonomie biedt dan wel zelf verantwoordelijkheid neemt voor de versterking van de professionaliteit van de leraren.

14.1.2 Praktijkgericht onderzoek

Landelijk

Een belangrijk aspect van 'extended professionalism' is het gebruik maken van wetenschappelijke kennis. Door leraren wordt daar echter nog nauwelijks gebruik van gemaakt. Om de kloof tussen wetenschap en praktijk te overbruggen, wordt door de Onderwijsraad (2006a) gepleit voor meer focus op een evidence based benadering in het onderwijs. De overheid heeft deze benadering gestimuleerd via bijvoorbeeld de subsidieregeling OnderwijsBewijs en het ondersteunen van het Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER). Het is echter zeer de vraag of deze ontwikkeling van 'evidence based practice' bijdraagt aan extended professionalism. Het idee achter 'evidence based practice' is dat leraren alleen innovaties toepassen die bewezen effectief zijn. Dit leidt tot wat Van Oostrom bedoelt met 'dikke boeken en dunne leraren': uitgebreide handleidingen en kennisarme leraren, die zonder erbij na te hoeven denken de handleiding moeten kunnen toepassen (Van Oostrom, 2007).

Meer recent is er echter ook veel aandacht voor praktijkgericht onderzoek, waarbij problemen en vraagstukken in de onderwijspraktijk als startpunt dienen en leraren bij de uitvoering van het onderzoek betrokken zijn (Commissie De Graaf, 2011; Coonen & Nijssen, 2011). Ook in de psychiatrie, jeugdzorg, gezondheidszorg en politie vindt momenteel de discussie plaats over het actief betrekken van professionals, ook wel frontliniewerkers genoemd, bij kennisconstructie (zie bijvoorbeeld o.a. Bongers, 2011; Bruining, 2006). Deze vorm van genereren van 'practise-based evidence' past veel beter bij het concept van extended professionalism en leidt tot meer reflective practitioners.

Als leraren gezamenlijk praktijkgericht onderzoek uitvoeren, met goede begeleiding, aansluitend bij centrale vraagstukken in de school, kan praktijkgericht onderzoek een motor voor schoolontwikkeling zijn en bijdragen aan een meer professionele organisatie. De 'Academische School' sluit goed aan bij deze ontwikkeling.

Adviezen voor beleid pleiten voor een meer onderzoeksmatige cultuur in scholen, waarbij leraren gebruik maken van de laatste kennis uit onderzoek. Het stimuleren van leraren om kennis over onderzoek en kennis over onderzoekgebruik wordt bijvoorbeeld gedaan door de Lerarenbeurs. Met deze beurs krijgen leraren de gelegenheid een masteropleiding te volgen en zich onder andere in het doen van onderzoek te bekwamen. Ook in de pabo's krijgt de ontwikkeling van een onderzoekende houding steeds meer aandacht.

Bestuur

De besturen in de onderzochte casus waren zich zeer bewust van het belang van de versterking van de professionaliteit van de leraar en de rol die een onderzoekende houding en het uitvoeren van onderzoeksactiviteiten hierbij kan vervullen. Hoewel het verkrijgen van een onderzoekende houding een doelstelling was van het project 'Academische Basisschool', is onderzoek in de basisschool in de onderzochte casus weinig uit de verf gekomen. De oorzaak hiervan is waarschijnlijk dat er door het bestuur te weinig kader is gesteld ten aanzien van onderzoek en bij de scholen de bedoeling van onderzoek in de basisschool en de ontwikkeling van een onderzoekende houding onvoldoende helder is geworden. Bij de interpretatie van de resultaten in het tweede deelonderzoek dient er rekening mee worden gehouden dat onderzoek in de basisschool nog in de kinderschoenen stond en er nog nauwelijks over werd gepraat.

Uit de resultaten van andere projecten ‘Academische Basisschool’ blijkt echter dat besturen wel degelijk een belangrijke rol kunnen vervullen in het stimuleren van onderzoek in de basisschool, door het ontwikkelen van een duidelijke visie hierop, vaak samen met de opleiding, het faciliteren van leraren voor het doen van onderzoek en het organiseren van begeleiding (OCW, 2011c).

School

Op de scholen in de casus was nog weinig sprake van praktijkgericht onderzoek. Zoals hierboven aangegeven was onderzoek nieuw voor leraren. Ook bleek dat onderzoek een nog onduidelijk begrip voor leraren was. Dat is ook zichtbaar in de wijze waarop onderzoeksactiviteiten benoemd worden. Zo geeft één leraar over de activiteiten in de leergroep aan dat het onderzoek betreft, terwijl een andere leraar over dezelfde activiteiten aangeeft dat er projectmatig gewerkt wordt. De term onderzoek wordt nog vaak gebruikt als ‘opzoeken of uitzoeken’. Met name het lezen van literatuur wordt als deelactiviteit van onderzoek benoemd. In de school waar er wel sprake was van onderzoek, waren de onderzoeksactiviteiten die leraren verrichten gekoppeld aan interne leerteams of aan het afstudeerwerk van leraren in opleiding. Deze leraren geven aan dat het uitvoeren van onderzoek een bijdrage heeft geleverd aan de versterking van hun professionaliteit.

Het is de vraag, gezien het grote aantal instromers vanuit het mbo in de lerarenopleiding, of alle leraren zich kunnen of zouden moeten ontwikkelen tot ‘extended’ professionals. Wellicht kan volstaan worden met een voorhoede van ‘leading’ professionals, die als kartrekkers in de school fungeren voor praktijkgericht onderzoek en innovaties.

264

14.1.3 Professionaliseringsbeleid

Landelijk

Tot voor kort waren er nauwelijks doorgroeimogelijkheden voor leraren en daardoor was er weinig stimulans om zich professioneel te ontwikkelen. Vanuit de overheid zijn initiatieven genomen gericht op het creëren van incentives om leraren te stimuleren zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun professionele ontwikkeling. Zo is er een nieuw functiegebouw waarin leraren primair op grond van hun opleidingsniveau worden ingeschaald. Dit biedt perspectief voor functiedifferentiatie en daarmee mogelijkheden tot betere beloning op basis van een betere opleiding. Het volgen van bijvoorbeeld een masteropleiding wordt daarmee gestimuleerd. Financieel wordt dit ondersteund door de mogelijkheid voor leraren om een aanvraag te doen voor een Lerarenbeurs. Daarnaast was zeer recent prestatiebeloning aangekondigd als maatregel om de versterking van de professionaliteit van leraren te stimuleren: tot en met 2015 zouden op grote schaal (totaal 150 miljoen euro) in het onderwijs experimenten met prestatiebeloning voor leraren worden uitgevoerd. De weerstand tegen deze maatregelen was echter zo groot dat het onderwerp door het demissionaire kabinet Rutte werd opgeschort.

Ook het lerarenregister zou een bijdrage kunnen leveren aan de versterking van de professionaliteit, met name als dit register erop gericht is ontwikkeling te kunnen aangeven. Dit lijkt het geval; registreren kan alleen als aan bepaalde kwaliteitseisen is voldaan. Bovendien is registratie maar vier jaar geldig.

Naast deze maatregelen op het niveau van de leraar zijn er ook interventies geweest vanuit de overheid gericht op het stimuleren van professionaliseringsbeleid van scholen. De wet BIO regelt niet alleen de vaststelling van de bekwaamheidseisen van leraren, maar is er ook op

gericht dat scholen beleid ontwikkelen voor het onderhouden van de bekwaamheid van hun personeel. Op deze manier krijgen scholen mede een verantwoordelijkheid voor het versterken van de professionaliteit van hun lerarenbestand.

Bestuur

Uit de casus is gebleken dat de besturen veel belang hechten aan de versterking van de professionaliteit van de leraar. Het is wisselend per bestuur hoe gericht het professionaliseringsbeleid op bestuursniveau is. Zo richtte bestuur B uit de casus bijvoorbeeld een 'academie' op om sleutelfiguren in scholen extra te professionaliseren. De besturen lieten een groot deel van de invulling van het professionaliseringsbeleid over aan de scholen. Wel hebben de besturen een bijdrage geleverd aan de versterking van de professionaliteit van de leraren door het bieden van tijd en procesbegeleiding.

School

Tot deze eeuw is ook op schoolniveau de rol ten aanzien van het personeelsbeleid, en meer specifiek het professionaliseringsbeleid, niet opgepakt. Al in het begin van de jaren negentig is hier nadrukkelijk voor gepleit door de Commissie Van Es (1993) en in 2007 constateert de Commissie Rinnooy Kan dat hierin nog weinig gebeurd is. Professionalisering vond hoofdzakelijk ad hoc plaats, vooral op basis van interesse van individuele leraren, of gericht op de invoering van een nieuwe methode of aanpak. De laatste jaren is hier meer aandacht voor. Echter een meer duurzaam professionaliseringsbeleid gebaseerd op het type leraar dat nodig is, gekoppeld aan het schoolconcept, én gekoppeld aan doelgerichte acties gericht op de langere termijn, ontbreekt nog. Sinds 2012 is inspectietoezicht ook gericht op personeelsbeleid. Dit heeft mogelijk tot gevolg dat scholen in verband met strenger toezicht zich meer aanpassen aan landelijke standaarden. Sociale en culturele factoren in de omgeving van scholen kunnen zorgen voor institutionele druk (Waslander, 2012). Interessant is in welke mate dit toezicht de mate van autonomie ondermijnt. Het lijkt tegenstrijdig om enerzijds de scholen meer vrijheid te willen geven om te experimenteren met diverse vormen van ontwikkelingsbeleid, met grote verschillen in de situaties van de scholen en anderzijds de bandbreedte vast te stellen en beperkingen op te leggen.

In de casusscholen blijkt wel degelijk aandacht voor de professionele ontwikkeling van leraren. De casusscholen kunnen door de wijze van selectie beschouwd worden als voorlopers ten aanzien van bijvoorbeeld een professionele cultuur en het werken aan professionaliteit. Zo wordt er bijvoorbeeld op alle scholen met persoonlijke ontwikkelingsplannen gewerkt. Ook zijn er diverse leeractiviteiten georganiseerd, zoals het werken in leergroepen en interne studiedagen. Relatief veel leraren volgen ook extern scholing. Leraren ondernemen zelf ook allerlei activiteiten om zichzelf professioneel te ontwikkelen, zoals het lezen van vakbladen en dialoog met collega's. Deze activiteiten zijn vaak gericht op verbeteracties op de korte termijn. Dit maakt een goed professionaliseringsbeleid noodzakelijk. De wijze waarop het professionaliseringsbeleid wordt vormgegeven en de overlegstructuren gecreëerd, verschillen per school. De casussen laten zien dat schoolleiders en leraren mogelijkheden hebben om invulling te geven aan professionele ontwikkeling.

Versterking van de professionaliteit van leraren is alleen mogelijk in een professionele cultuur. De casusscholen blijken volgens de leraren over de volgende kenmerken van een professionele leergemeenschap te beschikken: gedeelde waarden en een gedeelde visie, individueel en collectief leren stimuleren, gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen en sfeer. Samenwerken en relatie met externen zijn kenmerken van een professionele cultuur die nog zwak ontwikkeld zijn.

14.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Op basis van de bevindingen kunnen aanbevelingen geformuleerd worden. We formuleren in de volgende paragrafen aanbevelingen op het niveau van de onderwijswetenschap, de overheid, de besturen, de scholen, de leraren en de lerarenopleiding.

14.2.1 Onderwijswetenschap

De adviezen van de Onderwijsraad (2006a) om schoolontwikkeling meer te koppelen aan onderzoek, ondersteunt de ontwikkeling van 'extended professionalism'. Als leraren meer zelf praktijkgericht onderzoek uitvoeren en in staat zijn gebruik te maken van kennis uit onderzoek, kan de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk meer worden gedicht.

Het beleid van universiteiten, gebaseerd op het overheidsbeleid, dat voornamelijk erop gericht is zoveel mogelijk publicaties in buitenlandse academische tijdschriften, draagt daar echter niet aan bij. Dit maakt dat de opbrengsten voor het onderwijsveld op het tweede plan komt (Martens, 2010). Het huidige kabinet vraagt aandacht voor valorisatie van wetenschappelijke kennis en dat biedt kansen om onderzoek directer toepasbaar en bruikbaar te laten zijn voor de praktijk. Mogelijkheden hiertoe zijn:

- Problemen en vraagstukken uit de praktijk als vertrekpunt voor onderzoek nemen;
- Scholen betrekken bij de uitvoering van onderzoek, niet alleen als onderzoeksobject;
- Zorgdragen voor publicaties die begrijpelijk en toegankelijk zijn voor scholen;
- Zorgdragen voor de vertaalslag van onderzoeksresultaten in concrete handreikingen voor scholen, met voorbeelden en instrumenten die kunnen helpen bij de implementatie (checklists, stappenplan, scenario's, etc.).

Een kansrijke ontwikkeling is de suggestie van de Commissie Veerman om ook valorisatie als bekostigingskenmerk te hanteren. Daarmee wordt het voor universiteiten eenvoudiger om 'outreaching' te werken naar het relevante werkveld. Universiteiten kunnen dan meer gericht zijn op wat er in de samenleving speelt. Wetenschappers worden daarmee uitgedaagd om zich ook met praktische vraagstukken bezig te houden.

14.2.2 Overheid

Er zijn door het ministerie van OCW verschillende beleidslijnen gestart die zijn gericht op de versterking van de professionaliteit van de leraar. Om de ontwikkeling tot 'extended professionals' te bevorderen bevelen we aan het huidige beleid voort te zetten op de volgende punten:

- Stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid van leraren voor de versterking van hun professionaliteit, door maatregelen als een lerarenregister. Een dergelijk register zou een bewijs van sterkte moeten zijn, waar dus niet iedereen zonder meer tot wordt toegelaten. Er dient een duidelijke koppeling gemaakt te worden met de eisen van kwaliteit van een 'extended professional';
- Naast maatregelen op het niveau van de leraar, zijn maatregelen gericht op de school als professionele leergemeenschap van belang. In een professionele cultuur leren leraren van elkaar en met elkaar. Het stimuleren van personeelsbeleid door besturen en scholen, gericht op de versterking van de professionaliteit van de leraar, gekoppeld aan schoolontwikkeling past hierbij;

- Stimuleren van praktijkgericht onderzoek op scholen, gerelateerd aan schoolontwikkeling. Om dit te realiseren kan de overheid de aandacht voor onderzoek en onderzoekende houding op de opleiding stimuleren. Daarnaast is de upgradering van het niveau van de zittende leraren van belang, bijvoorbeeld via masteropleidingen. Deze leraren zouden het praktijkgericht onderzoek binnen de school kunnen aansturen en begeleiden;
- Bieden van autonomie aan scholen voor het nemen van goede initiatieven gericht op kwaliteitsverbetering van de leraar en het stellen van heldere kaders daarvoor. Hierbij is het van belang dat de overheid aansluit bij de groen-rode veranderstrategie van de meeste scholen (De Caluwé & Vermaak, 2006). Het stimuleren van 'extended professionalism' in scholen vraagt om een groen-rood-witte omgeving, waarbij er ruimte is voor eigen initiatief en waarin leer- en ontwikkelingsmogelijkheden worden geboden.

Kijkend naar de laatste adviesontwikkelingen van het onderwijsbeleid zijn veel van de ontwikkelingen in lijn. Zo pleiten bijvoorbeeld De Onderwijsraad (2007; 2011a, Commissie Rinnooy Kan (2007) en Commissie De Graaf (2011) voor het bieden van ruimte aan de professional enerzijds en het stellen van eisen anderzijds. Dit is een beweging die past bij het ontwikkelen naar 'extended' professionals.

'Extended professionalism' leidt tot meer 'reflective practitioners', die meer 'practice based evidence' kunnen genereren. Leraren die gericht zijn op het verder kijken dan eigen ervaring en intuïtie, door gebruik te maken van (wetenschappelijke) kennis van anderen, leraren die kritisch reflectief zijn ten aanzien van hun eigen onderwijspraktijk, kunnen met deze houding, kennis en vaardigheden ook 'goede praktijken' inzichtelijk maken voor anderen. Dit kan ook bijdragen aan het dichten van de kloof tussen onderwijspraktijk en theorie.

Voor de overheid is het van belang niet alleen gericht te zijn op 'evidence based practice'. Bij een grote nadruk op 'evidence based practice' is het risico aanwezig dat leraren zonder zelf te hoeven nadenken, 'bewezen' methodieken gaan gebruiken. Dit leidt tot wat Van Oostrom (2007) noemt 'dikke boeken en dunne leraren'.

Centralistische 'evidence based practice' lijkt op een gespannen voet te staan met verdergaande professionalisering van leraren tot 'extended' professionals. Daarbij is het juist wenselijk dat er 'dikke' leraren zijn (veel kennis) en dunne boeken (voorschriften en handleidingen).

De overheid kan daarnaast ondersteunend zijn in het zorgen voor een goede kennisinfrastructuur waar de 'extended' professional optimaal gebruik van kan maken.

Het huidige overheidsbeleid is voornamelijk gericht op de kwaliteit van de individuele professional. Als we ervan uitgaan dat 'extended professionalism' niet is weggelegd voor alle leraren en de leraren die daar wel over beschikken een kartrekkersrol kunnen vervullen, dan is het raadzaam om de focus van beleid niet alleen op de individuele leraar te richten, maar ook teamontwikkeling en schoolontwikkeling als eenheid voor beleid te nemen.

14.2.3 Besturen

Besturen hebben de verantwoordelijkheid om de onderwijskwaliteit te versterken (OCW, 2012). Een krachtig middel daartoe is het versterken van de professionaliteit van de leraar. Besturen kunnen dit vormgeven door het oppakken van gericht personeelsbeleid ten aanzien van het versterken van de professionaliteit van de leraar. Daarbij is het van belang dat besturen zorgen voor een taak- en verantwoordelijkheidsverdeling met een goede balans tussen sturing en autonomie. De besturen in de casus hebben bijvoorbeeld bij het project 'Academische School' de nadruk gelegd op de aansluiting bij de eigen praktijk in de scholen. Dit is belangrijk voor het

eigenaarschap, maar tegelijk is gebleken dat meer aandacht nodig was voor de relatie met de innovatiedoelstellingen (sturing). Dit werd bevorderd door de aanwezigheid van bijvoorbeeld procesbegeleiders die de doelen mede bewaakten. Deze vorm van sturing in de vorm van ondersteunende procesbegeleiders werd door de leraren als prettig ervaren.

Bij innovaties dienen besturen rekening te houden met aandachtspunten voor succesvolle innovaties, namelijk concentratie, coherentie, consistentie, context-management, commitment, community en continuïteit (Waslander, 2007). Deze aandachtspunten zijn van belang gedurende alle fasen van de innovatie, zo bleek ook uit de casus.

Voor besturen is het van belang niet te ver voor de troepen uit te lopen en hun beleid regelmatig met schoolleiders te bespreken. Zij zouden duidelijke kaders aan moeten geven, waarbinnen voor scholen voldoende ruimte is voor eigen invullingen.

14.2.4 Scholen

Op scholen kan er op verschillende manieren aandacht zijn voor het versterken van de professionaliteit. Zo is het bijvoorbeeld van belang dat zij zich ontwikkelen tot professionele leergemeenschappen met kenmerken als: het hebben van gedeelde waarden en normen, aandacht voor individueel en collectief leren, het dragen van gezamenlijke verantwoordelijkheid, reflectieve professionele dialoog, het hebben van een positieve sfeer, samenwerking en relaties met externen.

268 Een ander aspect om professionaliteit te versterken is het doen van onderzoek door leraren. Op schoolniveau dient men er zorg voor te dragen dat er ondersteuning geboden wordt bij de uitvoering van praktijkgericht onderzoek. De lerarenopleiding kan deze ondersteunende rol daarin bieden. Naast deze begeleiding dient er genoeg tijd te zijn voor het gezamenlijk uitvoeren van praktijkgericht onderzoek.

Ook krachtige schoolleiders zijn van belang gebleken voor de versterking van de professionaliteit en het creëren van condities op professionaliteit te versterken. Zo kunnen schoolleiders overlegstructuren creëren met ruimte voor inhoudelijke professionele dialoog, waarbij er niet vrijblijvend maar ontwikkelend en samenwerkend over onderwijs uitgewisseld wordt.

Een belangrijke tendens die zichtbaar is, is die van gedeeld leiderschap. Gedeeld leiderschap houdt in dat leiderschapspraktijken gezamenlijk worden gerealiseerd in interactie met elkaar (Verbiest, 2009). Gedeeld leiderschap vraagt om 'extended' professionals, die niet alleen gericht zijn op de klassenpraktijk. Routinematig handelen en gedeeld leiderschap gaan niet samen, omdat routineprofessionals onvoldoende toegerust zijn om verantwoordelijkheden op een ander niveau te kunnen nemen. 'Extended' professionals zijn ook onafhankelijk in hun denken. Dit maakt het aansturen van 'extended' professionals anders dan 'restricted' professionals. Leiderschap van directeuren in scholen dient daarom afgestemd te worden op de mate van professionele autonomie van de leraren. Hoe autonomer en professioneler de leraar, hoe meer de schoolleider gericht is op het bieden van ondersteuning en het bieden van faciliteiten. Inhoudelijke aansturing is dan minder van belang. Autonomie gaat ook nooit zonder professionele verantwoordelijkheid. De Commissie Rinnooy Kan (2007) geeft aan dat leraren meer gehoord en gezien moeten worden en dus meer autonoom zouden moeten kunnen handelen.

14.2.5 Leraren

Voor leraren is aan te bevelen om zich te ontwikkelen tot ‘extended’ professionals en de verantwoordelijkheid voor deze professionele ontwikkeling in eigen hand te nemen. Dat houdt in dat zij meer planmatig en gericht op de langere termijn zullen moeten nadenken en acties ondernemen om de eigen professionaliteit te versterken. Zij dienen zich ervan bewust te zijn dat het leren niet ophoudt bij het behalen van het pabo-diploma. Leraren zouden gedurende hun hele loopbaan bewust moeten werken aan het verbeteren van hun onderwijs, aangepast aan nieuwe eisen en ontwikkelingen. Hoe meer leraren zich ontwikkelen in de richting van ‘extended’ professionals, hoe meer autonomie zij kunnen claimen. Autonomie en vrijheid die wenselijk zijn voor het beroep van leraren, kunnen echter niet zonder het nemen van die verantwoordelijkheid.

Leraren die zich willen ontwikkelen tot ‘extended’ professional dienen professioneel nieuwsgierig te zijn, kennis te delen met anderen, gericht te zijn op het verbeteren van de praktijk, te reflecteren, te onderzoeken en professioneel autonoom te zijn. Uit de casus is gebleken dat leraren doorgaans professioneel nieuwsgierig zijn, reflecteren, kennis delen en gericht zijn op het verbeteren van de praktijk. Leraren zouden meer aandacht moeten hebben voor de diepgang van reflectie, voor onderzoek en een onderzoekende houding mogen aannemen. Daarnaast zouden ze meer gericht moeten zijn op de langere termijn, op het kennis delen met externen en te handelen vanuit professionele autonomie.

14.2.6 Pabo's

269

Op de lerarenopleiding wordt de basis gelegd voor de professionele houding van de aankomende leraren. Deze beroepsopleiding zou geen routineprofessionals moeten opleiden, maar ‘extended’ professionals. Het is daarom van belang dat er op de pabo's aandacht is voor het stimuleren en creëren van een reflectieve en onderzoekende houding en dat leraren kennis en vaardigheden opdoen om onderzoek te kunnen doen en onderzoek te kunnen gebruiken en toepassen.

Dit alles is niet op te lossen met een apart vak ‘onderzoek’. Onderzoek moet niet alleen als technisch-instrumentele vaardigheid aangeleerd worden. Juist om een professionele houding te stimuleren dient het meer verweven te zijn in het curriculum en hebben alle docenten hierin een voorbeeldfunctie. Het ‘teach as you preach’ principe is hierbij ook van belang. Van der Linden en collega's (2012) geven aan dat een onderzoekende houding kan worden versterkt als er een wordt gekozen voor een geïntegreerde aanpak waarbij zowel kennis en vaardigheden van onderzoek worden verworven. Voor een dergelijke aanpak moet aangesloten worden bij de context van de opleiding en het beroep waarvoor wordt opgeleid.

Daarnaast zouden opleidingen zich samen met schoolbesturen verantwoordelijk moeten voelen voor de begeleiding van (beginnende) leraren in het versterken van hun professionaliteit.

Een recente ontwikkeling zijn de masteropleidingen ‘Leren en innoveren’. Afgestudeerde studenten geven aan dat het volgen van deze opleiding bijdraagt aan het primaire proces. De gerichtheid op verbetering van de praktijk is sterk aanwezig. Er wordt binnen de opleidingen nadruk gelegd op de doorontwikkeling van rollen die de leraar in de praktijk vervult: excellente leraar, reflectieve practitioner, ondernemende ontwikkelaar en begeleider van vernieuwingen. De opleidingen zijn er sterk op gericht om de leraar in de klas werkzaam te laten zijn en niet om deze ‘de klas uit’ te professionaliseren.

14.3 Wetenschappelijke relevantie en implicaties voor vervolgonderzoek

Bij de versterking van de professionaliteit is in dit proefschrift uitgegaan van het concept 'extended professionalism' van Hoyle (1975). Gebruik makend van verschillende onderzoekspublicaties over professionaliteit, hebben we dit begrip geoperationaliseerd in zes variabelen, die een combinatie zijn van houdings- en gedragsaspecten. Het derde deelonderzoek leerde ons dat houding en gedrag namelijk beter in samenhang bekeken en bevraagd konden worden. We zijn op basis van de data tot deze samengestelde categorieën gekomen om houding en gedrag in samenhang te kunnen beschrijven. We hebben daarbij gebruik gemaakt van onder andere de indeling van Bolhuis en Simons (2001) voor de leeractiviteiten en van Van der Rijst (2009) voor houdingsaspecten. De categorie professionele autonomie is toegevoegd vanuit de data. De categorieën zijn:

1. Professionele nieuwsgierigheid: een houding hebben gericht op willen weten. Acties ondernemen om antwoorden te vinden op vragen, zoals bijvoorbeeld het lezen van vakpublicaties.
2. Reflectie en reflectieve houding: een houding gericht op het willen terugblikken op het (eigen) handelen en dit ook met regelmaat (gezamenlijk) doen.
3. Onderzoeken en onderzoekende houding: een kritische houding hebben ten aanzien van de (eigen) onderwijspraktijk en onderzoeksmatige activiteiten ondernemen, zoals observeren en analyseren.
4. Verbeteren van de praktijk: een houding gericht op het willen verbeteren van de eigen praktijk, zowel gericht op de korte als op de lange termijn (willen innoveren) en hiertoe ook verbeteracties ontwikkelen en uitproberen in de praktijk.
5. Kennis en ervaring uitwisselen: een houding gericht op het willen delen met anderen en het kennis willen nemen van anderen. Professionele dialogen houden met collega's.
6. Professionele autonomie is als variabele toegevoegd, omdat dit onder andere een belangrijk aspect van een 'extended' professional betreft en uitspraken hieromtrent niet bij de andere categorieën pasten. Hieronder verstaan we zelfverantwoordelijk willen zijn, initiatief willen nemen om eigen professionaliteit te versterken.

In dit proefschrift is deze operationalisatie gebruikt om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop leraren werken aan de versterking van hun professionaliteit op de vier casusscholen. Duidelijk is geworden op welke aspecten leraren al heel actief zijn en welke aspecten aanleiding geven voor verbetering. De vier casusscholen zijn echter niet representatief, noch voor alle basisscholen, noch voor alle academische scholen. Het is daarom interessant om bij leraren van meer scholen in kaart te brengen hoe ze aankijken tegen eigen professionele houding en gedrag en de condities die dit bevorderen en daarbij gebruik te maken van de operationalisaties van de variabelen uit deze casuïstiek.

De versterking van professionaliteit is een doorlopend proces. Een longitudinaal kwalitatief onderzoek zou de ontwikkeling van leraren beter in kaart kunnen brengen. Ook zou bij een vervolgonderzoek de uitwerking van de professionaliteit in het directe handelen in de klas expliciet meegenomen kunnen worden, door meer directe waarnemingen.

Ook is onderzocht in welke mate de scholen kenmerken van een professionele leergemeenschap bezitten, die van belang is om de versterking van de professionaliteit door leraren te stimuleren en te faciliteren. Een meer grootschalig onderzoek zou meer zicht kunnen bieden op de causale relaties tussen deze kenmerken de aspecten van professionele houding en gedrag.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende modellen. Hierbij is onderzocht of de gehanteerde modellen bruikbaar zijn voor het beschrijven en duiden van een innovatieproces op bestuursniveau.

Het model van De Caluwé en Vermaak dat we in deel 2 van het onderzoek gehanteerd hebben, blijkt bruikbaar om een innovatieproces van besturen gericht op versterking van de professionaliteit van de leraar in kaart te brengen. De beschrijving aan de hand van het model liet duidelijk het belang van de context, het veranderidee en de verdere uitwerking van de innovatie zien door in te gaan op rollen, fasen, communicatie en sturing. Het model gaf ook de mogelijkheid om de opbrengsten in beeld te brengen en toekomstgericht de bestemming te benoemen.

Daarnaast konden we door de toevoeging van de 7 c's van Waslander in het model aangeven welke condities tijdens de innovatie een grote rol gespeeld hebben voor het succes van de innovatie. De combinatie van beide modellen leerde ons dat de 7 c's van Waslander over vrijwel de gehele tijdspanne van een innovatieproces toepasbaar zijn, maar dat ze in bepaalde fase van het innovatieproces extra van belang kunnen zijn. Conclusies ten aanzien van het voldoen aan de condities kunnen niet getrokken worden voor het hele innovatieproces. Per fase kan een conditie wel of niet vervuld zijn. Het verdient aanbeveling deze relatie nader te onderzoeken. Beide modellen waren bruikbaar voor het beschrijven van de casuïstiek en de combinatie leverde complementaire informatie.

Het feit dat we versterking van de professionaliteit van de leraar op verschillende niveaus hebben bekeken, heeft er toe bijgedragen dat ontwikkelingen in de scholen in een context geplaatst kunnen worden. De bestuursinvloeden op scholen zijn zichtbaar geweest in het project 'Academische Basisschool' waar al dan niet onderzoek doen een belangrijk aspect was.

271

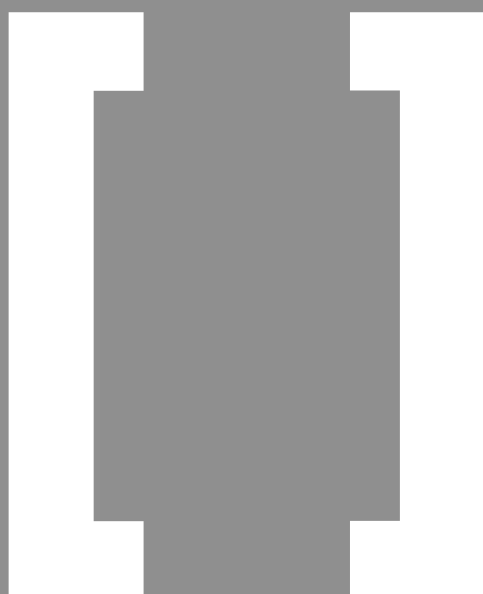
Dit onderzoek heeft laten zien dat het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek weliswaar past bij de 'extended' professional en mogelijkheden biedt voor de versterking van de professionaliteit, maar niet eenvoudig te realiseren is in het basisonderwijs. Meer onderzoek is nodig om de relatie tussen praktijkgericht onderzoek en de professionaliteit van de leraar en de relatie tussen praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling nader te exploreren.

14.4 Afsluiting

De kwaliteit van de leraar is de sleutel voor de kwaliteit van het onderwijs. Daarom is het van groot belang aandacht te besteden aan versterking van diens professionaliteit. Hoewel er in de publieke opinie twijfels lijken te zijn over het niveau van de leraar, heeft de casus laten zien dat leraren zeer gemotiveerd zijn om hun onderwijs te verbeteren. Leraren doen dit direct gericht op de praktijk en nemen nog weinig afstand van de praktijk. Voor een 'extended' professional is het ook nodig dat niet direct oplossingsgericht wordt gedacht, maar dat een probleem goed geanalyseerd wordt en er gebruik gemaakt wordt van kennis uit onderwijskundig onderzoek.

Tot slot kunnen we concluderen dat er sprake is van een brede erkenning van het belang voor de kwaliteit van de leraar. Er is niet alleen veel aandacht voor vanuit de overheid, maar ook binnen de lerarenopleidingen zien we een toenemende aandacht voor de voortdurende ontwikkeling van leraren en is er aandacht voor een reflectieve, onderzoekende houding. En last but not least, ook in de scholen zelf zien we steeds meer belangstelling voor professionalisering en aandacht voor versterking van de professionaliteit, die zich bijvoorbeeld uit in deelname aan

masteropleidingen. Al deze ontwikkelingen stemmen optimistisch over de versterking van de professionaliteit van leraren in de toekomst en daarmee over de kwaliteit van het basisonderwijs.



end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
erzoekend nieuwsgierig kn
vend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend r lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
novat erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend lgeric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgerig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
end ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou loelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
nd gericht
com

end plan
 el deskund
 end samen
 end nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 erzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

Literatuurlijst

- Andriessen, D. (2007). Onderzoeksmethodologie in het HBO. *Onderzoek van Onderwijs*, 36, 96-98.
- Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19, 2-369.
- Ax, J., Ponte, P., & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiele opleiding: een verkenning. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(1), 21-30.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Stenfert Kroese.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*(20), 533-548.
- Bakx, A. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: implicaties voor de kwaliteit van de leraar*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Bakx, A., Bergmans, A., Grootswagers, A., Teurlings, C., & Verbiest, E. (2003). *Opleidingsscholen: werk in uitvoering*. Fontys Hogescholen, Kenniskring voor Schoolontwikkeling en Schoolmanagement.
- Bakx, A., Breteler, H., Diepstraten, I., & Copic, C. (2009). Onderzoek pabo-studenten verankerd in curriculum. Succesfactoren en keerpunten. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(1), 28-35.
- Bakx, A., Van den Broek, A., Compen, H., Derksen, W., Heefer, M., Van Kemenade, R., et al. (2009). *De expertise van de leraar*. Eindhoven: Fontys PABO's.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85, 32-48.
- Bartlett, L. (2004). Expanding teacher work roles: A resource for retention or a recipe for overwork. *Journal of Education Policy*, 19, 565-582.
- Beijaard, D., Van Driel, J., & Verloop, N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 47-62.
- Beishuizen, J. J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Benne, K., & Chin, R. (1974). General Strategies for Effecting Changes in Human Systems In W. Bennis, K. Benne, R. Chin & K. Corey (Eds.). *The Planning of Change* (Vol. 3rd Edition, pp. 22-45). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bergen, T. (2005). *Het leren door leraren*. Afscheidcollege. Nijmegen.
- Bergenhengouwen, G. J., & Mooijman, E. A. M. (2010). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bergenhengouwen, G. J., Mooijman, E. A. M., & Tillema, H. H. (1998; 2000). *Strategisch opleiden in organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Berger, J. G., Boles, K. C., & Troen, V. (2005). Teacher research and school change: paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 93-105.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31, 18-20.
- Biesta, G. (2007). Why 'What Works' won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22.
- Billet, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27-43.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: DfES University of Bristol.
- Bolhuis, S. M. (2009a). Naar evidence based onderwijs?. *Vector* 9, 17-19.

- Bolhuis, S. M. (2009b). Onderzoek in de school?. In S. Bolhuis, P. Leenheer & G. Van Luin (Eds.), *Dat zoeken we zelf wel uit. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden)management* (Vol. 73). Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (2001). Naar een beter begrip van leren. In J. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Human Resource Development: organiseren van leren*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Bongers, I. M. B. (2011). *Dromen, denken, durven, doen en vernieuwen. Management van innovatie binnen de GGZ*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bronneman-Helmers, H. M. (2008). *Vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Broos, F., & Korte, E. (2008). *Ruimte voor de leraar*. Mesofocus 66. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Bruining, T. (2006). *Learning behind the frontline of public service*. Universiteit voor Humanistiek, Utrecht.
- CFI. (2005). *Subsidieregeling: Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008*. Den Haag: Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Clement, M., Staessen, K. & Vandenberghe, R. (1993). De professionele ontwikkeling van leraren gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18, 12-32.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Commissie De Graaf. (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie Dijsselbloem. (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie Meijerink. (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*. Den Haag: in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie Rinnooy Kan. (2007). *LeerKracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie Van Es. (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Zoetermeer: in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Conrey, F. R., & Smith, E. R. (2007). Attitude representation: Attitudes as patterns in a distributed, connectionist representational system *Social Cognition*, 25(5), 718-735.
- Coonen, H. W. A. M. (2005a). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Coonen, H. W. A. M. (2005b). Dynamiek en vitaliteit in het leraarsberoep. In T. Moerkamp, J. Vedder & J. Vos (Eds.), *Leraren leren - Een discussie over opleiden en professionaliseren van leraren* (43-61). Den Haag: Albani drukkers bv.
- Coonen, H. W. A. M. (2008). Professioneel leraarschap en onderwijsinnovatie. *TH&MA. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 3, 29-34.
- Coonen, H. W. A. M., & Nijssen, A. J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk. Naar een landelijke organisatie voor onderwijsonderzoek en bevordering van kennisbenutting in het kader van het Nationaal Plan Onderwijs/ Leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cozijnsen, A. J. (2004). *Anders veranderen*. Amsterdam: Pearson Education.
- Darling-Hammond, L. (2005). Developing Professional Development Schools: early lessons, challenge, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional Development Schools. Schools for developing a profession* (pp. 1-27). New York: Teachers College Press.
- De Brabander, K., Vinken, H., & Van Wolput, B. (2011). *Competenties, professionalisering, schoolklimaat en Leraar24. Een panelonderzoek onder leraren 2010*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren Veranderen. Een handboek voor de veranderkunde*. Deventer: Kluwer.

- De Groot, A. D. (1961). *Methodologie: Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Den Haag: Mouton.
- De Groot, A. D. (1993). *Denken over onderwijs: analyses en kritieken van A.D. de Groot*. Den Haag: SVO.
- De Jong, D., & Glaudé, M. (2001). Vormen van opleiding op de werkplek. In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Human resource development: organiseren van leren* (pp. 181-195). Groningen: Kluwer.
- Deckers, J. F. M., Klaassen, T., & Peters, H. (1996). *Scholen tot professionaliteit*. Houten: Schoolpers.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at work. Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: National Education Service.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing Education*, 26, 247-273.
- Evans, L. (2008). Profesionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Faber, K. (2007). Het leren van opleiders. Een verkennend onderzoek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(2), 14-21.
- Farrell, T. (1998). Reflective teaching. The principles and practices. *Forum English Teaching*, 36(4), 10-17.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603-637.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class and how it's transforming work, leisure, community, & everyday life*. New York: Basic Books.
- Floyd, S. W., & Wooldridge, B. J. (1996). *The strategic middle manager. How to create and sustain competitive advantage*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fontys. (2011). *Fontys Onderzoeksambities voor innovatief hoger beroepsonderwijs*. Fontys Hogescholen.
- Frederiks, P., & De Bie, D. (2004). *Waren we maar eerder begonnen. Over de aanpak van onderwijsvernieuwing*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Fullan, M.G. (1993). The Professional Teacher. Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50 (6), 1-13.
- Fullan, M. G. (2001). *Changing Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59, 16-20.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of Educational Change* (4th edition). New York/ London: Teachers College Press.
- Geijssel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Geijssel, F. P., Slegers, P. J. C., Van den Berg, R. M., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovations in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37, 130-166.
- Giesbers, J., & Bergen, T. (1991). *Professionaliteit en professionalisering van leraren*. Culemborg: Educaboek.
- Grady, N., Macpherson, M., & Mulford, B. (1995). Problem-based learning in educational administration through block delivery modes. *International Studies in Educational Administration*, 23(1), 58-64.
- Gravemeijer, K. P. E., & Kirschner, P. A. (2007). Naar meer evidence based onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 83, 463-472.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative cultures and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, (6), 227-241.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33 - 49.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., Vrielink, S., & Honingh, M. (2009). *De zeggenschap van leraren. Nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Nijmegen: ResearchNed.
- Homan, T. H. (2006). *Wolkenridders. Over de binnenkant van organisatieverandering*. Heerlen: Open Universiteit.

- Hooge, E. H. (1998). *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: realizing the potential of system leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton (Ed.), *Management in Education: The management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. New York: Cassell.
- Imants, J., & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. part 7, pp. 569-574). Oxford: Elsevier Scientific Publishers.
- Inspectie van het Onderwijs. (2011). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29, 337-350.
- Jongmans, C. T., Biemans, H. J. A., Sleegers, P. J. C., & De Jong, F. P. C. M. (1998). De professionele oriëntatie van docenten en hun betrokkenheid bij onderwijsvernieuwingen. *Pedagogisch Tijdschrift* 23, 25-38.
- Kallenberg, T. (2007). Strategic innovation in HE: The roles of academic middle managers. *Tertiary Education Management*, 13(1), 19-33.
- Karsten, S., Van de Venne, L., Vermeulen, M., Voorthuis, M., & Wiekeraad, M. (2000). *Bovenschools management in het primair onderwijs. Een studie naar veranderingen in het management van scholen*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift fur Pädagogik*, 52(2), 57-74.
- Kervezee, K., & Walvisch, S. (2010). Naar een goed intern toezicht in het primair onderwijs. *BTMO*.
- Kessener, B. (2003). Reflecteren, meer dan evalueren. *Management en Consulting*, 5, 28-31.
- Kirschner, P., & Wopereis, I. (2005). *Determinants for Failure and Success of Innovation Projects: The Road to Sustainable Educational Innovations*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. A., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
- Korthagen, F. A. (2001). A reflection on reflection. In B. Lagerwerf, F. A. Korthagen & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Kwakman, K. (2003a). *Anders leren, beter werken*. Arnhem/ Nijmegen: Hogeschool Arnhem Nijmegen.
- Kwakman, K. (2003b). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Leeman, Y., & Volman, M. (2001). Inclusive education. Recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive*, 5(4), 267-379.
- Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 82-101.

- Lohman, M. C. (2005). A survey of personal and environmental factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. In M. L. Morris, F. M. Nafukho, & C. M. Graham (Eds.). *Proceedings AHRD 2005 Conference* (86-93). Estes Park, CO: Academy of Human Resource Development.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156.
- Louis, K. S., Kruse, S., & Bryk, A. S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks: CA: Corwin.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47-62.
- Martens, R. L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- Maso, I., & Smaling, A. (2004). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Meppel: Boom.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Universiteit van Leiden, Leiden.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. (2001). *De arbeidsmarkt in de collectieve sector. Investeren in mensen en kwaliteit*. Den Haag, Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (Commissie Van Rijn).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *Nota: Maatwerk voor morgen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Dieptepilot opleidingsschool en academische school 2005-2008*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Convenant professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel in PO en VO*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007a). *Actieplan Leerkracht. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007b). *LeerKracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007c). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 27 april 2009, nr. DL/B/119494, houdende een projectsubsidie voor de verdiepingsslag van de academische opleidingsschool 2009-2011 (Regeling verdiepingsslag academische opleidingsschool 2009-2011)*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011a). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011b). *Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 16 november 2011, nr. DL/313324, houdende tijdelijke voorschriften betreffende de verstrekking van subsidie voor de verankeringsfase van de academische opleidingsschool in de periode 2012-2016 (Regeling verankering academische opleidingsschool 2012-2016)*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011c). *Regeling verankering academische opleidingsschool 2012-2016*.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015. Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering. Basis voor Presteren, Leraar 2020, In Tien Jaar naar de Top*.
- Mintzberg, H. (1987). The Strategy Concept I: Five P's For Strategy. *California Management Review*, 30 (1), 11-24.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York: The Free Press.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2006). *Op strategie-safari. Een rondleiding door de wildernis van strategisch management* (4 ed.). Schiedam: Scriptum.
- Nedermeijer, J., & Pilot, A. (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters- Noordhoff bv.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London en New York: Routledge.
- Nieuwenhuis, L. F. M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Heerlen, Tilburg: Open Universiteit, IVA.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *De kenniscreeërende onderneming. Hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Schiedam: Scriptum.
- Onderwijscoöperatie. (2011). *Discussienota Uitgangspunten Herijking Bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Onderwijsraad. (1999). *Lerarenbeleid: kwaliteit voor vandaag én morgen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2002). *Toerusten = uitrusten. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2003a). *Kennis van Onderwijs - Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2003b). *Leren in een kennissamenleving: verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2006a). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2006b). *Versteviging van kennis in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2006c). *Waardering voor het leraarschap. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2008a). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2008b). *Opbrengstgerichtheid en wegwerken van tekorten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2011a). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2011b). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Onstenk, J. (2001). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. *Human Resource Development: het organiseren van leren* (pp. 285-300). Groningen: Kluwer.
- Oosterling, M., & Vink, R. (2011). *Besturen met intern toezicht. Zicht op het omgaan met de wet 'Goed onderwijs, goed bestuur'*. Tilburg IVA.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Utrecht, Universiteit van Utrecht.
- Pauw, I., & Ven, P. H. v. d. (2005). Wat reflecteert een reflectieverslag? Een retorisch onderzoek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26(1), 14-22.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: SAGE Publications Ltd.
- Petty, R. E., Briñol, P., & DeMarree, K. G. (2007). Meta-cognitive Model (MCM) of Attitudes: Implications for Attitude Measurement, Change, and Strength. *Social Cognition*, 25(5), 657-686.
- Pieters, J. M., & Vries, B. d. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld: Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Universiteit Twente.
- Pijning, H. F. (1975). *Leren van een groot-motorische vaardigheid*. Utrecht, Universiteit van Utrecht.
- Pilot, A., & Keesen, F. (2008). *The teacher as a crucial factor in curriculum innovation. The case of Utrecht University*. Paper presented at the VSNU 2008 Conference.
- Poell, R. F. (2006). *Personeelontwikkeling in ontwikkeling: naar een werknemersperspectief op Human Resource Development. Inaugurale rede*. Universiteit van Tilburg. Rotterdam: Performa.
- PO-raad. (2009). *Goed bestuur in het primair onderwijs. Verkenning*. Utrecht: PO-raad.

- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., & Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571–588.
- Quinn, R. E., & Cameron, K. (1999). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Schoonhoven: Academic Service.
- Raaijmakers, N., De Ruijter, J., & Van der Linde, A. (2003). *De (meer)waarde van Bovenschools Management*. Tilburg: Arbeid Opleidingen Consult.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Roelofs, W. (2002). *Van opleidingsschool naar kennisnetwerken primair onderwijs. Aanzet tot een keurmerk voor professionalisering binnen scholen*. 's Hertogenbosch: KPC-goep.
- Roelofs, W., & Veeke, I. (2006). *Academische basisschool: innovatie van school en lerarenopleiding*. Den Bosch: KPC groep.
- Rohaar, E. (2009). *Testing Teacher Knowledge for Technology Teaching in Primary Schools*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Rohaar, E., Beijaard, D., & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit. Overtuigingen, disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven: Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven.
- Ros, A. (2009). Is ons onderwijs nog up-to-date? In A. Ros, R. Timmermans, J. van der Hoeven & M. Vermeulen (Eds.), *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. MESOfocus 75 ed., Vol. 75. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Ros, A., & Teune, P. (2009). Onderzoek op de basisschool. In P. Teune (Ed.), *De expertise van de leraar*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Ros, A., Timmermans, R., Van der Hoeven, J., & Vermeulen, M. (2009). *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. MESOfocus 75. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Ros, A., & Van der Hoeven, J. (2009). Evidence voor onderwijsvormen. In A. Ros, R. Timmermans, J. Van der Hoeven & M. Vermeulen (Eds.), *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten* (MESOfocus 75 ed.). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Sachs, J. (2007). *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*. Paper presented at the Annual ICSEI Conference.
- SBL. (2004). *De SBL competenties*: Stichting Beroepskwaliteit Leraren.
- Scheerens, J. (2005). *Review and Meta-Analyses of School and Teaching Effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente.
- Scheerens, J. (2009). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset*. OECD.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schell-Kiehl, I., & Gellervij, M. (2011). De betekenis van docenten voor innovaties. *OnderwijsInnovatie*, 13(4), 36–39.
- Schön, D. A. (1983, 1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Bodmin: MPG Books Ltd.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCP. (2001). *Bedreven en gedreven. Een heroriëntatie op de rol van de Rijksoverheid in de samenleving*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Smith, B., Lucas, T., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Lerende scholen. Het Vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- SKO. (2004). *Een steen in de vijver: de introductie van Lectoraten in het HBO. Rapport van de Commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoraten en Kenniskringen*. Den Haag: Stichting Kennisontwikkeling HBO.

- Slavin, R. E. (1998). Sand, bricks and seeds: school change strategies and readiness for reform. In A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 1299-1313). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sleegers, P., & Ledoux, G. (2006). *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Sleegers, P., & Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3rd Edition, pp. 557-561). Oxford: Elsevier Scientific Publishers.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education. New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.
- Stijnen, P. J. J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'. Over lerarentekorten en afstandsonderwijs voor de opleiding tot leraar*. Open Universiteit Nederland.
- Stijnen, S., & Martens, R. (2011). *Jaarverslag Onderzoek. RdMC 2010*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Swanborn, P. G. (2000). *Case-study's. Wat, wanneer en hoe?* Amsterdam-Meppel: Boom.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. F. M. (1990). *De weg naar een lerende organisatie*.
- Teitel, L. (2003). *The Professional Development Schools Handbook. Starting, Sustaining and Assessing Partnerships That Improve Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ten Dam, G., Volman, M., & Wardekker, W. (2005). Samen werken aan innovatieve leerpraktijken: Inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 82, 259-261.
- Tikkanen, T. (2005). *Teachers - The professionals in formal learning as practitioners of informal workplace learning*. Paper presented at the 4th International Conference on Researching Work and Learning. Sydney, Australië, 11-14 dec.)
- Timmermans, M. C. L. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Universiteit van Tilburg, Tilburg.
- Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Twente University, Enschede.
- Van de Kant, H. (2009). *Toezicht op besturen. Goed bestuur in het primair onderwijs: het raad van toezichtmodel*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Van den Berg, D. (2012). Het duiden van 'betekenisgeving': een groeibriljant voor duurzaam innoveren. In D. Van den Berg (Ed.), *Duurzaam innoveren binnen smalle marges*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Van den Berg, R., & Sleegers, P. J. C. (1996). Building innovative capacity and leadership. In K. e. a. Leithwood (Ed.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-700). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Berg, R., & Vandenbergh, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Van den Brink, G., Jansen, T., & Pessers, D. (Eds.). (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Van der Bolt, L., Studulski, F., Van der Vegt, A. L., & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes.
- Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 1-19.
- Van der Rijst, R. M. (2009). *The research-teaching nexus in the sciences. Scientific research dispositions and teaching practice*. Universiteit Leiden, Leiden.
- Van der Zee, S. (2009). *De kloof tussen wetenschap en praktijk in tien minuten*. Deventer: Saxion Hogescholen.
- Van Eekelen, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn*. University of Maastricht, Maastricht.

- Van Gennip, H., Van Kuijk, J., & Van der Krogt, F. (2007). *Professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan. Onderzoek naar leerrelevante ervaringen van leraren in basisscholen*. Nijmegen: ITS.
- Van Gennip, J., & Slegers, P. (1994). *Taakopvatting en taakuitvoering van leraren*. Nijmegen: ITS.
- Van Mulken, F. (2006). Het leren van leraren: onderwijs voor velen of voor weinigen? *Rekenwiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk*, 25(1), 3-8.
- Van Oostrom, F. (2007). *Een zaak van alleman. Over canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling*. Amsterdam: Kohnstamm lezing 2007.
- Van Parreren, C. F. (1999). *Ontwikkeld onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Strien, P. J. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Van Veen, K. (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In J. Ax & P. Ponte (Eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 91 -112). Rotterdam: Sense publishers.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren* ICLON / VU Onderwijscentrum / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vandenbergh, R. (2002). Teachers' professional development as the core of school improvement. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 653-659.
- Vandenbergh, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren. Kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.
- Verbiest, E. (2009). *Leren leiden. Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*: Fontys Hogescholen.
- Verbiest, E., & Timmerman, M. (2008). Professionele leergemeenschappen. Wat en waarom? In E. Verbiest (Ed.), *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E., Van der Linden, R., & Kools, Q. (2007). *De rol van de schoolleider bij de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen.
- Verbiest, E., & Vandenbergh, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en organisatie*(1), 57 - 86.
- Verbiest, E., Windmuller, I. M. H., & Teurlings, C. (2007). *Dieptepilot Academische Basisschool - tussentijdse evaluatie*. Eindhoven/ Tilburg: Fontys Hogescholen/ IVA.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren als aansluitingvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*: Open Universiteit Nederland.
- Vermeulen, M. (2010). *De Yenta-economie*. in: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. De grote uittocht. Negen essays over de arbeidsmarkt van de onderwijs- en overheidssector. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Vermeulen, M., Keijzer, R., Bokhorst, K., & van Dam, E. (2006). Modus 1, modus 2, modieus? Ontwikkeling van praktijkrelevant onderzoek op pabo's en basisscholen. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 24(2).
- Vermeulen, M., Klaijns, A., & Martens, R. (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Vermeulen, M., & Vermeulen, M. J. M. (2006). Van routine naar ontwikkeling: HRM en HRD in de onderwijssector. *Develop*, 2(4), 43-47.
- Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken. Analyse in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap* Enschede: Universiteit Twente, Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management
- Volman, M. (2008). *Van 'de school onderzocht' naar 'de onderzoekende school'? Onderzoek de school in. Artikelen naar aanleiding van de conferentie*. Utrecht: VO-Raad.
- Vries, H. d., Berge, H. t., Bruining, T., & Verbeek, K. (2003). *Kennis maken in lerende scholen*. Den Bosch: KPC Groep.

- Vrieze, G., & Van Gennip, H. (2006). *Laat lumpsum maar komen. Eindrapportage pilots lumpsum primair onderwijs*. Nijmegen: ITS - Radboud Universiteit Nijmegen.
- Walrecht, E. (2006). *Brede innovatie, passende strategie? De Groninger Vensterschool als casus van onderzoek naar strategie en invoering*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Wartenbergh-Cras, F., & Van Kessel, N. (2007). *Verdeling van taken en verantwoordelijkheden. Onderzoek onder schoolleiders en bovenscholen managers in het primair onderwijs*. Nijmegen: ITS Nijmegen.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren*. Utrecht: VO-raad.
- Waslander, S., & Van der Weide, M. (2009). *Politiek, Pers en Praktijk. Over de context waarbinnen vo-scholen innoveren*. Utrecht: VO-raad.
- Webbink, D., De Wolf, I., Woessmann, L., Van Elk, R., Minne, B., & Van der Steeg, M. (2009). *Wat is bekend over de effecten van kenmerken van onderwijsstelsels? Een literatuurstudie*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WRR. (2008). *Innovatie vernieuwd. Opening in viervoud*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zuurmond, A., & De Jong, J. (2010). *De professionele professional. De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken & Koninkrijksrelaties.

end plan
 el deskund
 end samen
 kend nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 end sar end de
 cend i kritisc
 richt
 com

end plan
 el deskund
 end samen
 kend nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 end sar end de
 cend i kritisc
 richt
 com

Overzicht van de figuren, kaders en tabellen

Lijst van figuren

Figuur 1.1 Schematische weergave van de hoofdvraag per deel van het proefschrift	18
Figuur 5.1 Deliberate and Emergent Strategy	61
Figuur 5.2 Bestanddelen van een geplande verandering	62
Figuur 5.3 Conceptuele model	70
Figuur 6.1 Voorbeelditems vragenlijst tussentijdse evaluatie	86
Figuur 10.1 Ijsbergstructuur	158
Figuur S1 Conceptuele model	334
Figure S1 Conceptual model	348

Lijst van kaders

287

Kader 6.1 Korte typering van bestuur A	76
Kader 6.2 Korte typering van bestuur B	77
Kader 6.3 Doelen op twee niveaus van het project 'Academische Basisschool'	82
Kader 7.1 De uitgebreide definitie	101
Kader 7.2 13 doelen op 4 niveaus	103
Kader 7.3 Voorbeeld van een uitwerking van de doelen in relatie met de gewenste resultaten, activiteiten, en monitoring	104
Kader 11.1 Voorbeeld van willen weten, nieuwsgierig zijn (houding) en lezen (gedrag)	177
Kader 11.2 Betekenis van de plussen en minnen	179
Kader 12.1 Doelstelling project Ideale Samenwerking basisschool Tulpendal	227

Lijst van tabellen

Tabel 6.1 Algemene gegevens besturen	76
Tabel 6.2 Overzicht per onderzoeksvraag van de gebruikte methoden, respondenten en materialen	79
Tabel 6.3 Typering van de perspectieven op innoveren	87
Tabel 6.4 Operationalisatie van de 7 c's	88
Tabel 7.1 Tijdlijn met de belangrijkste gebeurtenissen van het innovatieproces	91
Tabel 7.2 Overzicht van interventies tijdens de projectperiode	110
Tabel 7.3 Weergave van projectdoelstellingen 'Academische School' in deelprojecten	120
Tabel 7.4 Resultaten in aantal deelprojecten passend bij projectdoelstellingen	121

Tabel 7.5 Het aantal projecten dat resultaten behaald heeft op de zes doelen	121
Tabel 7.6 Typering van de deelprojecten in termen van productgerichtheid en procesgerichtheid	123
Tabel 8.1 Accenten van het innovatieproces met behulp van twee modellen	147
Tabel 10.1 Overzicht van indelingen van leeractiviteiten van verschillende auteurs	160
Tabel 11.1 Overzicht van de respondenten op basis van interviewronde 1	173
Tabel 11.2 Overzicht van de deelvragen, methoden en respondenten	174
Tabel 11.3 Voorbeeld van de operationalisatie van belangrijkste variabelen	175
Tabel 11.4 Overzicht van de samengestelde categorieën en onderliggende codes	178
Tabel 12.1 Professionele houding en gedrag basisschool De Hazelaar	193
Tabel 12.2 Stimuleren van professioneel handelen basisschool De Hazelaar	193
Tabel 12.3 Stimuleren professionele cultuur basisschool De Hazelaar	193
Tabel 12.4 Professionele houding en gedrag basisschool De Klaproos	209
Tabel 12.5 Stimuleren van professioneel handelen basisschool De Klaproos	209
Tabel 12.6 Stimuleren professionele cultuur basisschool De Klaproos	210
Tabel 12.7 Professionele houding en gedrag basisschool Jasmijn	224
Tabel 12.8 Stimuleren van professioneel handelen basisschool Jasmijn	225
Tabel 12.9 Stimuleren professionele cultuur basisschool Jasmijn	225
Tabel 12.10 Professionele houding en gedrag basisschool Tulpendal	238
Tabel 12.11 Stimuleren van professioneel handelen basisschool Tulpendal	238
Tabel 12.12 Stimuleren professionele cultuur basisschool Tulpendal	238
Tabel 13.1 Overzicht van de scores op de variabelen per school	249
Tabel B1.1 Uitleg en betekenis van de kolommen	291
Tabel B1.2 Overzicht van de deelprojecten	292
Tabel B2.1 Codeerschema deel 2	307
Tabel B3.1 Operationalisatie van variabelen deel 3	313
Tabel B4.1 Activiteiten ten aanzien van professionele ontwikkeling	318



end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
erzoekend nieuwsgierig kn
rend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend c lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
nova erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend c geric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgierig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
rend ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou loelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
nd gericht
com

end plan
 el deskund
 end samen
 end nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 erzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

Bijlage 1 Overzicht van de deelprojecten

Bijlage 1 geeft een overzicht van de deelprojecten van de besturen A en B die deelnamen aan het project 'Academische Basisschool'. De gebruikte data in dit schema zijn afkomstig uit de eindevaluatie van de 'Academische Basisschool', aangevuld met data uit het document 'Samenvatting op hoofdpunten van de deelprojecten 'Academische Basisschool december 2007' en met data uit de storyline-gesprekken.

Tabel B1.1 Uitleg en betekenis van de kolommen

Bestuur & deelproject	Het bestuur waar het deelproject toe behoort en de titel van het deelproject.
Doelen uit aanvraagformat	De doelen die de deelprojecten voor ogen hadden bij de aanvraag van het project. Deze komen uit de schriftelijke aanvraag.
Aansluiting doelen	Dit betreft de aansluiting van het project op de algemene doelen van het project 'Academische Basisschool'. De cijfers verwijzen naar de aansluiting met de doelen 1 tot en met 6 op het niveau van de leraar en de school. Zie ook kader 6.3. De indeling komt uit de eindrapportage van het project 'Academische Basisschool' en zijn opnieuw gecontroleerd aan de hand van de beschikbare documenten en informatie. Cijfers die tussen haakjes staan geven aan dat er enigszins aandacht voor dit doel geleverd is. Bij niet alle projecten staan cijfers vermeld omdat sommige projecten vroegtijdig gestopt zijn.
Activiteiten	De activiteiten die in het project ondernomen zijn.
Resultaten	De opbrengsten zoals deze door de deelprojectdeelnemers zelf geformuleerd zijn. Er wordt daarbij een onderscheid gemaakt in productopbrengsten en procesopbrengsten.
Betrokkenen & respondenten	Deze kolom geeft weer hoeveel en welk type betrokkenen (directeur, leraar, 2b) er bij het deelproject betrokken zijn en met wie de storyline-gesprekken gevoerd werden.
Focus	Deze indeling betreft de focus tijdens het deelproject op het proces of op het product. De onderzoeker heeft deze indeling gemaakt als een grovere samenvatting van waar het accent heeft gelegen in het deelproject.
Looptijd	De duur van het deelproject.
Gestopt of afgemaakt	Deze kolom geeft weer of het project is afgerond en welke producten dit heeft opgeleverd en of het project tussentijds gestopt is.

Tabel B1.2 Overzicht van de deelprojecten

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
1. Bestuur A	Doel(en)		Er is een competentieprofiel beschreven voor directeurs, om te komen tot coachend leiding geven.	Procesopbrengsten	Betrokkenen	Proces	De gehele project-periode.	Afgemaakt
De ideale samenwerking	Ontwikkeling van de aanwezigheid tot een onderzoekende houding m.b.t. de eigen onderwijspraktijk.	1,4,(3,6)	-Er is samenwerking nodig is om goed te kunnen samenwerken (scholen + instanties).	-Vormgeving onderzoek op operationeel niveau; onderzoekstheorieën in relatie tot praktijkonderzoek.	5 basisscholen/leraren(team)	(product)	(De aanzet was al eerder).	Opbrengsten
	Plannen		-Er is een leerkring opgericht.	-Omslag van probleemoplossend naar meer procesgericht denken/handelen.	4 2B-ers			-Eindverslag 'De ideale samenwerking'.
	-Het stimuleren van de school- en professionele ontwikkeling van leraren, studenten, SBD-ers en SLB-ers, door een professionele dialoog tussen alle betrokkenen.		-Er is nagedacht over mogelijkheden tot reflectie.	-Omslag van probleemoplossend naar meer procesgericht denken/handelen.	2 SBD-er			-Eindrapport procesbegeleider leerkringen.
	-Het formuleren van onderzoeksvragen vanuit de schoolontwikkelingsplannen, die kunnen leiden tot vormen van elementair onderzoek.		-Er is nagedacht over hoe het onderwijs meer ontwikkelingsgericht ingericht kan worden.	-Bewustwording directeurs: zij moeten de onderzoekende houding van professionals stimuleren.	1 lector			-Afstudeer-scriptie: 'Samenwerkend leren tussen leraren'.
	-Het ontwikkelen van een krachtige leeromgeving door inzet van de 4 O's (Onderzoek, Ontwikkeling, Opleiding, Ondersteuning).			-Intensivering samenwerking scholen: problemen worden gezamenlijk, en rollen in samenwerking verduidelijkt.	Respondenten			-Producten en resultaten op website.
	-Het bevorderen van de onderlinge communicatie tussen de betrokkenen (Pabo-SBD-bestuur A).			-Resultaten leerkring: bijdrage aan meer onderzoekende houding van leraren, meer aandacht voor proces en theorie.	3 directeurs			-Afsluitende 2B-rapportage.
				Productopbrengsten	1 SBD-er			-Evaluatie-formulier aan Bestuur A.
				-Matrix professioneel handelen				

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
				-Matrix hoe kan reflecterend vermogen op school ingezet worden. -Conceptueel overzicht van rollen in teamteaching. -Reflectiebladen over het werken in een leerkring. -Kijkwijzer voor observaties van leerlingen en leraren. -Bronnenboek met werkvormen voor thematisch werken.				Opbrengsten (producten)
2. Bestuur A Ontwikkeling digitaal portfolio (zorg en presentatiedeel)	Doel(en) Het ontwikkelen van een (universeel te gebruiken) leerlingportfolio, inclusief zorg- en presentatiedeel. De plannen Ontwikkeling van een portfolio-instrument voor leraren: -om te kunnen anticiperen op de leer-/ onderzoeksvraag van het kind. -om de vertaalslag te maken van de inhoudelijke keuzen naar het ontwikkelzorgdeel. -ter afstemming van de individuele ontwikkeling van (jonge) kinderen.	2,5	-Er is gewerkt aan de realisatie van het ontwikkelzorgdeel rekenen ('kubusmodel'). -Het ontwikkelingsdeel is getest in kleine groepen leerlingen op een aantal basisscholen. -Er is nagedacht over de didactische principes die ten grondslag liggen aan een digitaal portfolio. -Er is onderzocht hoe coachingsgesprekken met kinderen opgezet kunnen worden. -Er is onderzocht hoe jonge kinderen begeleid kunnen	- Procesopbrengsten -De 2B-ers waren zeer belangrijk in het proces. Zij leverden vanuit de kennis van presentatieportfolio op drie scholen in verkenning, onderzoekende en uitvoerende zin een essentiële bijdrage aan de werkgroep. - Productopbrengsten -Duidelijk concept over gebruik van leerlijnen, koppelingen, borging, etc. -Er zijn keuzen gemaakt en vastgelegd op de drie belangrijkste gebieden. -Er is een basaal en	- Betrokkenen 6 basisscholen 3 directeuren 3 2B-ers 1 zorgmanager Bestuur A 1 lid dagelijks bestuur A 1 leraar 1 ICT-er - Universiteit N. - ICT-instelling - Respondenten 1 ICT-er 1 leraar 1 2B-er	Pro-duct	Gehele projectperiode (en voorafgaand aan deze periode).	- Afgemaakt - Opbrengsten -Evaluatierapport 'Digitaal Portfolio'. -Evaluatieformulier aan Bestuur A. -Evaluatie eindrapport procesbegeleiding leerkringen. -Producten en resultaten op website.

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
			worden in het proces van verantwoordelijk zijn voor het eigen leren.	principeel traject vanuit visie naar de inhoud en vormgeving gelopen; dit kan universeel toepasbaar zijn. -Er is een format gemaakt voor de gesprekken door leraren met kinderen van verschillende leeftijden.				Opbrengsten (producten)
3. Bestuur A Implementatie digitaal leerlingportfolio (hoort bij vorige project)	Doel(en) Stichtingsbrede implementatie van het digitaal leerlingportfolio dat binnen schoolorganisatie A ontwikkeld is. Plannen -Op 6 pilotscholen wordt het leerlingportfolio geïntroduceerd en uitgetoetst. -Ervaring opdoen met de implementatie op deze zes scholen voor implementatie op de overige scholen. -Het ontwikkelen van een implementatieplan voor alle scholen van organisatie A. -Het ontwikkelen van een handleiding voor de leraren voor het gebruik van het leerlingportfolio.	2,5 (1)	-Er zijn twee leerkringen op twee basisscholen opgezet. -Er is gewerkt aan de optimalisering van het bestaande instrument. -Er is zowel gewerkt aan toepassing van portfolio voor het jonge kind, als voor leerkringen van de bovenbouw.	Procesopbrengst -De nadruk ligt in het project op het realiseren van een leerlingportfolio, minder op het leren onderzoeken. -In later stadium is gewerkt met leerkringen wat bijdroeg aan het proces van samenwerking. Productopbrengst -Het werkt technische goed en kinderen kunnen er zelf mee werken. -Het levert voor leraren zichtbare kwaliteitsverbetering in combinatie met tijdswinst op. -Iedereen werkt met het product; leraren en kinderen zijn enthousiast.	Betrokkenen Leraren van verschillende basisscholen Respondenten (hoort bij vorige project)	Pro-duct (pro-ces)	Gehele project-periode (en voorafgaand aan deze periode).	Afgemaakt Opbrengsten -Evaluatie eindrapport procesbegeleider leerkringen -Evaluatieplan digitaal portfolio. - Evaluatieformulier Bestuur A. -Producten en resultaten over coaching, communicatie en reflectie op website.

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
4. Bestuur A Geef de leerkracht zijn vak terug	Doel(en) -Vijf basisschooldirecteuren willen onderzoeken, stimuleren en vooral mogelijk maken dat de leraren zelf hun onderwijs (ontwikkeling) vorm en inhoud geven. -Men zoekt naar nieuwe structurele mogelijkheden om het ontwikkelingsproces gaande te houden waardoor leraren zelf hun onderwijs kunnen ontwerpen en hun eigen vakkwaliteit structureel kunnen verbeteren. Plannen -Het verduidelijken en borgen van leerlijnen. -Het bijstellen van onvoldoende opbrengsten.	1,2,4 (3,6)	-Er is gewerkt aan de ontwikkeling van reflectieve vermogens. -Er is gewerkt aan de professionele dialoog bij leraren ter toerusting van het onderzoek naar eigen talenten en competenties. De professionele dialoog is op gang gebracht.	Procesopbrengsten -De intervisiebijeenkomsten (professionele dialoog). -Onderlinge betrokkenheid collega's is toegenomen. -Bereidheid om (kennis) met elkaar te delen en te ontwikkelen. -Meer openheid tussen collega's; het is zinvol (leuk) om met elkaar over je vak te praten. -Leraren zijn zichtbaar vaker en intensiever bezig met de ontwikkeling van hun vak.	Betrokkenen 3 directeuren 2B-ers Lerarenteam(s) Respondenten 2 directeuren 2 2B-ers	Proces	Gehele project-periode.	Afgemaakt Opbrengsten -Evaluatieformulier Bestuur A.
5. Bestuur A Yoga op de basisschool	Doel(en) -Met het project wil men inzicht verwerven in hoe kinderyoga, inhoudelijk en organisatorisch aangeboden kan worden op een basisschool. Plannen	1,3,5	In de praktijk is uitgeprobeerd: -Op welke manier kinderyoga binnen het basisonderwijs gegeven kan worden. -Hoe de praktische toepasbaarheid van kinderyoga binnen het basisonderwijs	Procesopbrengsten -Door gezamenlijke onderzoeksofzet met studenten van de VU Amsterdam, werd betekenis van kinderyoga in het basisonderwijs duidelijker. - Door de inbedding van het	Betrokkenen 2 basisscholen 2 studenten 2 leraren Universiteit A leraren / ouders/ leerlingen	Pro-duct (pro-ces)	Gehele project-periode.	Afgemaakt Opbrengsten -Resultaten op de website (zoals folder/brief voor ouders, literatuur-verkenning, uitleg

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
	andere wijze van beoordelen en vastleggen van leerprestaties. Ontwikkeling van een nieuw rapport voor de groepen 0 t/m 8. -Onderzoeken welke effecten het nieuwe rapportagesysteem heeft voor teamvisie op onderwijs en schoolontwikkeling en de toepassing ervan in de dagelijkse praktijk.		gebracht m.b.t. de visie op onderwijs en schoolontwikkeling bij teamleden.	-Er is een doorontwikkeling gemaakt naar een groei-rapport waarin (leer) prestaties worden weergegeven. -Er is nu een protocol voor het opstellen van een nieuw rapport.	1 2B-er			Opbrengsten (producten)
7. Bestuur A Rapportage	Doel(en) -De ontwikkeling van een nieuw rapportmodel. Plannen -Ontwikkeling van een rapportmodel door middel van onderzoek doen naar leerlijnen.	1,2,4	-Er is gewerkt met een leerkring en deelleerkringen. -Kleine onderzoeksgroepen delen hun resultaten met de leerkring.	Procesopbrengsten -Het werken met deelleerkringen heeft ertoe geleid dat alle leraren en betrokken zijn bij (delen van) het onderzoek. -Door het werken in deelleerkringen krijgt innovatie sneller vorm. Productopbrengsten -Een rapport dat past bij visie van de school en het team.	Betrokkenen 1 basisschool Lerarenteam Respondenten	Pro-duct (pro-ces)	Gestart na tussen-evaluatie. 2x 6-8 weken.	Afgemaakt Opbrengsten -De resultaten werden school-breed ingezet.
8. Bestuur A Natuur- en techniekonderwijs (niet	Doel(en) -Een nieuwe manier van werken introduceren voor de kerndoelen van oriëntatie op	2 (5)	-Er is een enquête voor het team gemaakt door 2B-ers. -Er is een analyse gemaakt m.b.t. de wensen van het	Procesopbrengsten -Het keuzevoorstel is door het team aangenomen; materialen zijn besteld.	Betrokkenen 1 basisschool 1 directeur 1 lB-er	Pro-duct	6-8 weken.	Afgemaakt Opbrengsten -Producten en

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
methode gericht leren)	jezelf en de wereld. Plannen -Natuur en techniekonderwijs aanbieden zonder (bestaande) methode.		team. -Er zijn zichtzendingen van verschillende methodes geanalyseerd. -Er zijn verschillende methodes en de bevindingen besproken.	-Er is een opzet gemaakt voor de implementatie en het verder uitwerken van het project door de leraren. Productopbrengsten -Kijkwijzers -Leerlijnen -Info over leskisten en methodes.	1 leraar 2 2B-ers lerarenteam/ ouders/ leerlingen Respondenten 1 directeur 2 2B-ers 1 IB-er			Opbrengsten (producten) resultaten op de website. -Afsluitende 2B-rapportage.
9. Bestuur A Nieuwe natuur- + biologische thode	Doel(en) -Het komen tot een transparant en kwalitatief keuzeproces inzake een natuur-, techniek- biologiemethode ofwel methodische aanpak. Plannen -Het bereiken van een transfer naar andere WO- gebieden. -Afstemmen van diversiteit aan invalshoeken bij de collega's m.b.t. natuuronderwijs. -Functionele en efficiënte afstemming van doorgaande lijn.	1,2	-Er is gewerkt aan een attitude waarbij collega's zich het proces inzake de keuze eigen maken.	Procesopbrengsten -Er is een keuze gemaakt voor nieuwe natuurkunde-biologiemethode. -De methode is op integrale wijze in het onderwijs geïmplementeerd. Productopbrengsten -Er is een kijkwijzer voor methodes.	Betrokkenen 1 Basisschool Lerarenteam 2B-ers Respondenten	Pro-duct (pro-ces)	Gestart na tussenevaluatie 6-8 weken. resultaten op de website. -Afsluitende 2B-rapportage.	
10. Bestuur A Fasenonderwijs	Doel(en) -Implementatie van het fasenonderwijs.	2,5 (1)	-In samenwerking met 2B-ers is gewerkt aan implementatie van het fasenonderwijs.	Procesopbrengsten -Door de flexibelere organisatie van het	Betrokkenen 1 Basisschool. 1 2B-er	Pro-duct (pro-)	2x 6-8 weken. Opbrengsten	Afgemaakt

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
	Plannen - Het omzetten van methode-doelen in weekdoelen. -Het monitoren van de ingezette ontwikkelingen. -Het optimaal gebruik maken van anderomans ervaringen op dit gebied.		derwijs, met name in groep 4+5. -Er is een afstemming gemaakt in de weekdoelen van de verschillende vakgebieden. -Het fasenonderwijs is uitgeprobeerd in een kleine setting en daarna uitgebouwd naar de hele onderbouw.	onderwijs krijgen kinderen meer op hun eigen niveau instructie. Productopbrengsten -De verdeling van de leerstof is in de groepen 1 t/m 4 uitgeplozen en in doelen weggezet. -Het halfjaarlijks doorstromen naar de volgende fase loopt goed. -Kinderen krijgen nu meer onderwijs op maat en zitten beter op hun plek.	1 LIO-er 1 onderwijsassistent 1 SBD-er 2 leraren Respondenten 2 leraren/ mt-leden	ces)		Opbrengsten (producten) - Evaluatie eindrapport procesbegeleider leerkringen. - Evaluatieformulier Bestuur A. - Producten en resultaten op de websites. - Afsluitende 2B-rapportage.
11. Bestuur A Groepsdoorbrekend werken	Doel(en) -Het vinden van een balans tussen vraaggestuurd en aanbodgericht leesonderwijs. Plannen -Het onderzoeken wat de effecten zijn van vroegtijdig beginnen met technisch lezen (groep 1 en 2) gerelateerd aan de sociale ontwikkeling, spelling en schrijven. -Het schoolbreed organiseren van het leesonderwijs zodat de leerlingen zich optimaal ontwikkelen.	2,4,5	Uitwerking -Er is gewerkt aan het optimaliseren van het leesonderwijs voor groep 1 t/m 8. -Er zijn heterogene, groepsdoorbrekende groepen gemaakt waardoor beter aangesloten kan worden op het niveau van de kinderen.	Procesopbrengsten -Samenwerking tussen leraren is hechter geworden. -Groepsdoorbrekend werken heeft een impuls gekregen. -Invloed van kinderen op het leren is vergroot op alle gebieden. Productopbrengsten -Concept is helder, ook duidelijkheid en openheid naar ouders.	Betrokkenen 1 basisschool 1 directeur 2 2B-ers lerarenteam 1 APS medewerker Respondenten 2 leraren 1 coördinator	Pro-duct (pro-ces)	2x 6-8 weken.	Afgemaakt Opbrengsten -Evaluatieformulier Bestuur A.

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
	-Het vinden van een zo goed mogelijke aansluiting bij het niveau van de kinderen.							
12. Bestuur A Alles in één	Doel(en) -Betrokkenheid generen en een groter beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid van de leerling door thematisch werken. Plannen -Het hanteerbaar maken van de nieuwe manier van thematisch werken. -Realisatie van het vergroten van de betrokkenheid door 'alles in 1'.	2,5	-Er is onderzocht of door thematische methode, betrokkenheid van leerlingen groter werd. -Er is onderzocht of leraren door deze methode beter kunnen omgaan met verschillen in talenten van leerlingen. -Er is gewerkt aan traject voor leerlingen groep 5 t/m 8. -Er is onderzocht hoe werkwijze in groep 3 + 4 beter aansluit bij thematisch werken in groep 5 t/m 8.	Productopbrengsten Protocolen - groep 3-4 - groep 5-8	Betrokkenen 1 basisschool Lerarenteam 2B-ers Respondenten	Pro-duct	Gestart na tussenevaluatie 6-8 weken.	Afgemaakt Opbrengsten - Producten en resultaten op website. - Afsluitende 2B-rapportage.
13. Bestuur A Sociaal-emotionele ontwikkeling	Doel(en) -De crisissituatie op school hanteerbaar maken.	1,5	-Er is in een leerkring gewerkt aan nadenken over verbetering van bestaande situatie. -Er is schoolbreed gewerkt: iedereen werd erbij betrokken -Er is theorie bestudeerd en onderzoek verricht naar	Procesopbrengsten -Meer openheid, betere communicatie, meer vertrouwen in elkaar. -Er wordt echt geluisterd naar wat leerlingen nodig hebben. -Er hangt een goede sfeer en de leerlingen voelen zich	Betrokkenen 1 basisschool Lerarenteam Leerkring Respondenten	Proces	Gestart na tussenevaluatie 6-8 weken.	Afgemaakt Maar men merkt op dat het een proces blijft dat aandacht vraagt. Opbrengsten -Evaluatieformulier Bestuur A.

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
			verschillende methodes op sociaal-emotioneel gebied. -Er is gewerkt aan het kritisch kijken naar het eigen handelen.	veilig. -Op sociaal-emotioneel gebied is er voor de leerlingen veel verbeterd. -Leraren staan weer met plezier voor de groep. -Wat moeilijker van de grond kwam: meer samenwerken, overleggen, observeren en feedback geven aan elkaar.				Opbrengsten (producten)
14. Bestuur A Jaarklasdoorbrekend werken	Plannen -Het aanbrengen van meer structuur in groepsdoorbrekend werken in de bovenbouw. -Het aanbrengen van een doorgaande leerlijn in groepsdoorbrekend werken.	2	-Er is door 2B-ers een werkplan opgesteld voor de leraren. -Er is een handleiding ontwikkeld voor het proces van invoering van groepsdoorbrekend werken. -Er is gewerkt aan een nieuw rooster voor groep 6, 7, 8. -2B-ers hebben lessen.	Productopbrengsten -Handleiding voor invoering van groepsdoorbrekend werken. -Rooster voor groepen 6, 7, 8.	Betrokkenen 1 basisschool 2B-ers Lerarenteam Respondenten	Pro-duct	Gestart na tussenevaluatie 6-8 weken.	Afgemaakt Opbrengsten -Producten en resultaten op de website. -Afsluitende 2B-rapportage.
15. Bestuur A Leerlijnen	Plannen -Het neerzetten en borgen van een doorgaande leerlijn. -Het leren bijstellen van eventueel onvoldoende opbrengsten.	2	-Er is door 2B-ers gewerkt aan doorgaande leerlijn voor technisch lezen en reken- en taalonderwijs voor groep 1 t/m 8. -Er is een beschrijving gemaakt van de globale ontwikkeling van het kind.	Productopbrengsten - Protocollen - Leerlijn-beschrijvingen - Checklists.	Betrokkenen 4 basisscholen 2B-ers Respondenten	Pro-duct	Gestart na tussenevaluatie 6-8 weken.	Afgemaakt Opbrengsten -Producten en resultaten op de website. -Afsluitende 2B-rapportage.

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
			-Er zijn checklisten opgesteld. -2B-ers maakten handleiding voor start proefperiode.					Opbrengsten (producten)
16. Bestuur A Out of the box	Doel(en) -Langdurige samenwerking tussen basisschool en bedrijf tot stand brengen (adoptie). Plannen -Basischolen ontwikkelen concrete vormgeving m.b.t. de adoptie van het bedrijf.	2	-In dit project is de adoptie voor de betreffende school en het samenwerkende bedrijf nader uitgewerkt door een 2B-er.	Productopbrengsten - Draaiboek. - Database en andere producten op de website.	Betrokkenen 1 basisschool 1 bedrijf 2 2B-ers Respondenten -	Pro-duct proces	AI opgestart voor aanvang van het project. 2x 6-8 weken.	Afgemaakt Opbrengsten -Producten en resultaten op de website. -Afsluitende 2B-rapportage.
17. Bestuur A Structureel coöperatief (groepsoverstijgende) werken	Doel(en) -Grensoverschrijdend werken door leraren binnen de verschillende 'bouwen'. -Kinderen leren structureel coöperatief samenwerken. -Het doorbreken van bestaande patronen Plannen -Het ontwikkelen van een duidelijke structuur voor de leerlingenzorg. -Het ontwikkelen van meer samenwerking tussen leerlingen. -Het ontwikkelen van de				Betrokkenen 1 directeur Leraren Leerlingen SBD Respondenten -		6-8 weken.	Gestopt Naar verwachting zou door de verbouwing van de school de noodzaak tot grensoverschrijdende samenwerking/king bevorderen/aanjagen. De verbouwingsperiodes waren echter te groot.

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
	zelfstandigheid van leerlingen.							
18. Bestuur B (1) Filosofen met kinderen	Doel(en) -Kennis opdoen over ontwikkelingspsychologie en filosofen. -Er is actieonderzoek gedaan. -Het schrijven van eindverlag met aanbevelingen. -Er is een evaluatief deel geschreven over: 'wat heb ik zelf geleerd'.	1,2,3,5	-Er is theorieverkenning gedaan naar leerpsychologen en filosofen. -Er is actieonderzoek gedaan. -Het schrijven van eindverlag met aanbevelingen. -Er is een evaluatief deel geschreven over: 'wat heb ik zelf geleerd'.	Procesopbrengsten -Vergroten van eigen onderzoekende houding. -Reflectie op eigen handelen. -Uitwisseling van kennis, samen leren. -inzicht in hoe filosoferen met kinderen kan bijdragen aan leren- leren. Productopbrengsten -Meer inzicht in mogelijkheden om filosoferen met kinderen vorm te geven. -Het maken van professionele kennis uit academische kennis.	Betrokkenen 2 basisscholen 1 procesondersteuner Bestuur B 1 LIO-er leraren Respondenten 4 leraren	Proces (product)	Gehele projectperiode.	Afgemaakt Opbrengsten -Individuele reflectieverslagen. -Eindevaluatie procesbegeleider.
19. Bestuur B (2) Professionele leergemeenschappen	Doel(en) -Het ontwikkelen van een lerende praktijk voor (toekomstige) professionals m.b.t. de afstemming tot zorg/omgang met indicatieleerlingen. Plannen -Leren, hoe van een praktisch probleem (de explosieve groei	1,2,3,4	-Met behulp van de casus 'inclusief onderwijs' is gewerkt aan de vorming van een professionele leefgemeenschap. -Er zijn individuele actieonderzoeken in de eigen onderwijspraktijk gedaan. -Men heeft geprobeerd om tot een betere afstemming	Procesopbrengsten -Vergroten van eigen onderzoekende houding. -Reflectie op eigen handelen. -Uitwisseling van kennis; samen leren. -Meer inzicht in de visie op en aanpak van inclusief onderwijs.	Betrokkenen 1 basisschool 1 directeur 1 lid CVB 2 2B-ers Lerarenteam Regiegroep Projectleider ABS Procesbegeleider Bestuur B	Proces	Gehele projectperiode.	Afgemaakt Opbrengsten -Individuele onderzoeks- en reflectieverslagen. -Eindevaluatie procesbegeleider.

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
	van indicatieleerlingen) een integraal leerproces voor alle professionals gemaakt kan worden. -De school tot verbindende factor maken tussen Opleiden In De School, IPB en rugzakbeleid/zorg. -Onderzoeken of integrale aanpak toegevoegde waarde heeft voor het (theoretisch) leren, van studenten. -Onderzoeken welke kwaliteiten binnen een schoolorganisatie aanwezig moeten zijn om een integrale benadering tot succes te maken.		tussen leraren te komen om de lerende houding van leerlingen te verhogen. -Er is een vragenlijst over individuele leeropbrengsten van leerlingen ontwikkeld en ingevuld door leraren.	Productopbrengst -Meer inzicht in mogelijkheden van professionele leergemeenschap op de school.	Respondenten 2 leraren 1 directeur			Opbrengsten (producten)
20. Bestuur B (3)	Doel(en) Onderzoek doen naar een relevante begripsduiding rondom cultuur. Plannen -Vanuit de pedagogische relevantie kinderen inleiden in referentiekaders. -Het bewerkstelligen van een rijkere invulling van het begrip cultuur voor het kind.	1,2,3,5	-Er is een theoretische verkenning uitgevoerd mbt kennismaking van kinderen met cultuur. -Er is een conceptueel kader ontwikkeld mbt verdere activiteiten rondom 'kinderen inleiden in betekenissen'. -Er is een relatie gelegd met de praktijk. Er is een verkenning van eigen	Procesopbrengsten -Vergroten van eigen onderzoekende houding. -Reflectie op eigen handelen. -Uitwisseling van kennis, samen leren. Productopbrengsten -Vastlegging van Inzichten in een relevante begripsaanduiding rondom cultuur (literatuurstudies).	Betrokkenen Projectgroepen (uit management- of strategisch team) Leraren Procesbegeleider Bestuur B 1 2B-er 1 onderwijsassistent 1 student Pabo	Proces (product)	Heeft een klein jaar gelopen.	Voortijdig gestopt Opbrengsten -Individuele onderzoeks- en reflectieverslagen. -Evaluatieverslag door de procesbegeleider.

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
-----------------------	-----------------------------	---------------------	--------------	---	----------------------------	-------	----------	----------------------

			ervaringen/ opvattingen gedaan.		Respondenten 1 directeur 2 leraren strate- gisch team			Opbrengsten (producten)
21. Bestuur B (4)	Doel(en) -Het initiëren van een collectief leerproces over de vraag: 'Hoe kan kennisontwik- keling de dynamische factor vormen binnen het cultuur- model van Organisatie B. Plannen -Onderzoeken welke ontwik- kelingspsychologische inzichten inspiratiebron kunnen zijn om structuur- doorbrekende afstemming te organiseren met het lerende kind. -Onderzoeken hoe ver de constructivistische aanpak reikt in relatie tot maatschap- pelijke verwachtingen over opbrengst van het reguliere basisonderwijs. -Proberen structuurinterven- ties te plegen die voortkomen uit het leerproces. - Kennisniveau van leraren		-Een aantal samenkomsten waar van gedachten werd gewisseld over het onder- werp.		Betrokkenen 1 basisschool 1 directeur 1 persoon Pabo 1 persoon Affect 2 pers. SBD 1 pers. CVB 1 IB-er Procesbegeleider bestuur B Studenten Pabo Lerarenteam Ouders	Proces AI opgestart voor aanvang van het project. Heeft een klein jaar gelopen.	Voortijdig gestopt	

Bestuur & deelproject	Doel(en) uit aanvraagformat	Aan-sluiting doelen	Activiteiten	Resultaten volgens de respondenten van de deelprojecten	Betrokkenen & respondenten	Focus	Looptijd	Gestopt of Afgemaakt
								Opbrengsten (producten)
				versterken; handelingsreper-toire uitbreiden middels een constructivistische verdieping.				
22. Bestuur B (5)	Doel(en) -Meer betekenis geven in het onderwijs aan een beter contact met leerlingen (contact met kinderen voorbij de oppervlakkigheid). Plannen -Onderzoeken wat nodig is om diepgang in het contact met het kind te bewerkstelligen.		-Een aantal samenkomsten waar van gedachten werd gewisseld over het onder-werp.		Betrokkenen Meerdere basisscholen/ directeuren 1 lid CVB procesbegeleider Bestuur B Respondenten 1 leraar	proces	Al opgestart voor aanvang van het project. Heeft een klein jaar gelopen.	Voortijdig gestopt

Bijlage 2 Codeerschema deel 2

Deze bijlage geeft een overzicht van de codes die gebruikt zijn om de documenten te kunnen analyseren om het innovatieproces te kunnen beschrijven. De codes zijn afgeleid vanuit de literatuur en geïllustreerd met een voorbeeld uit het casusmateriaal (zie tabel B2.1).

Tabel B2.1 Codeerschema deel 2

Code	Deelaspecten/ kenmerken	Definitie	Voorbeelden (citaten afkomstig uit het resultatenhoofdstuk 7)
Context		Factoren vanuit de context van de organisatie die van invloed zijn op het innovatieproces.	Ervaringen uit eerdere innovatietrajecten - Dit waren zeven Professional Development Schools waar studenten veel aanwezig waren waardoor extra ruimte ontstond voor teamleden om met onderwijsvernieuwing aan de slag te gaan. In deze scholen werd een aanzet gemaakt om de praktijk, het opleiden in de praktijk en schoolontwikkeling te integreren.[...] Deze succeservaringen vroegen om doorontwikkeling. Er heerste zowel bij schoolleiders als leraren een gevoel van ‘willen vernieuwen, willen innoveren’.
	Omgeving	Kenmerken van de organisatie zelf, samenwerkingsverbanden met andere organisaties (en de maatschappelijke omgeving) en eerdere ervaringen met veranderingen.	Samenwerking met partners van universiteiten en hogescholen - De besturen hebben een groot netwerk dat onder andere bestaat uit contacten met de lerarenopleiding (diverse studieloopbaanbegeleiders), de schoolbegeleidingsdienst (SBD), diverse wetenschappers en beleidsmakers (ministerie van OCW). De samenwerking met de lerarenopleiding (Pabo) is intensief te noemen, zeker op een aantal specifieke scholen: (uit interview met de directeur Pabo). - Het netwerk van de bestuurders met de Pabo en met wetenschappers die gekoppeld zijn aan universiteiten, stoelt in deze fase nog sterk op persoonlijke initiatieven en relaties. Daarom is het ook mogelijk dat al in een vroeg stadium van het innovatieproces dit netwerk betrokken wordt bij de eerste ideeën van de initiatiefnemer.
	Aanleiding	De druk van buiten en de druk van binnen, ambitie en onvrede.	De reden voor de start van de innovatie - De directe aanleiding is moeilijk specifiek te duiden. Uit een interview met de initiatiefnemer (bestuurder A) wordt duidelijk dat er kansen voor onderwijsinnovaties gezien werden vanuit onderwijsvernieuwingen (PDS-scholen) die reeds in gang gezet waren. - De aanleiding tot verandering komt duidelijk vanuit de organisaties zelf. In dit geval is er

Code	Deelaspecten/ kenmerken	Definitie	Voorbeelden (citaten afkomstig uit het resultatenhoofdstuk 7)
308	Filosofie	De betekenisgevende kenmerken die ten grondslag liggen aan het veranderidee.	sprake van een aanleiding die creatief van aard is (in tegenstelling tot reactieve aanleidingen als reactie op een gebeurtenis). Er spreken ambities en doelen uit de ideeën en er wordt gedacht in mogelijkheden en kansen. Er is hier geen sprake van druk van buiten of binnenuit. De visie op mensen, op organisaties en de visie op veranderen. - Naast een aantal verschillen op het vlak van leiding geven zijn beide bestuurders het eens als het gaat om professionalisering van leraren en school. Zowel bestuurder A als B ziet de school als een vindplaats tot het leren leren van de professionals. Ze zien de verandering vanuit de behoefte van de betrokkenen. Leerkrachten moeten een onderzoekende houding ontwikkelen en bestuurders moeten de processen bekijken: Wat gebeurt er in de scholen en waarom?
	Veranderidee	Het eerste idee van waar de organisatie heen wil.	Een verbetering willen ten aanzien van de kwaliteit van het personeel. - Het veranderidee, zo blijkt uit diverse bronnen (logboek, document kennisketen, interview), is sterk gebaseerd op de veranderde rol van de leraar, die anders dan alleen die van uitvoerder, meer vernieuwend en ontwerpend van aard zou moeten zijn. - Inhoudelijk stond het idee centraal om een community of practice te bewerkstelligen, om kennis te generen en te delen die ten goede komt aan de kwaliteit van het onderwijs.
	Bestemming	Beeld van de toekomst, ideale beeld waar men naar toe wil.	Verregaande samenwerking realiseren tussen onderzoekers, opleiders, ondersteuners en leraren. - Uit dit document blijkt de wens voor een zogenaamd dynamisch onderwijsmodel waarbij [...] samen met leraren, studenten in opleiding, ouders en wetenschappers gezocht wordt naar begeleiding passend bij de leervragen van de leerling. Dit vraagt een community of practice waarbij de betrokkenen vanuit hun professionaliteit elkaar inspireren, van elkaar leren en nieuwe concepten ontwikkelen die in de praktijk getoetst worden.
Rollen en actoren	Betrokkenen en participanten	Voor wie de verandering bedoeld is en wie er meedoen.	Leraren, directeuren, bestuurders, wetenschappers, ministerie OCW - Natuurlijk zijn er meer actoren die bij het innovatieproces betrokken zijn dan de stuurgroepleden die de besturen, de wetenschap en de lerarenopleiding vertegenwoordigden. Een belangrijke rol is

Code	Deelaspecten/ kenmerken	Definitie	Voorbeelden (citaten afkomstig uit het resultatenhoofdstuk 7)
			weggelegd voor de betrokkenen op scholen (directeuren, sleutelfiguren, leraren, 2B-ers, studenten) die deelnamen aan de deelprojecten. De interventies van de stuurgroep hadden op hen betrekking. Leraren waren de belangrijkste doelgroep van de innovatie, want bij hen en in hun onderwijspraktijk werd een verandering beoogd. - Wat betreft de externe actoren is een dominante en cruciale rol weggelegd voor de subsidieverstrekker het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Zij zagen toe op de besteding van de gelden en verwachtten dat hierover verantwoording afgelegd werd op een door hen voorgeschreven aard en wijze. KPMG werd ingeschakeld om de projecten meer inhoudelijk te monitoren.
	Regisseur	De leidinggevende aan de verandering.	- Projectleider: dagelijkse leiding, operationeel verantwoordelijk, vastleggen van ontwikkelingen, eindrapportage.
	Initiatiefnemer	De initiatiefnemer is diegene die aangespoord heeft tot de verandering.	Een bestuurder in overleg met een wetenschapper. *Het eerste idee is van initiatiefnemer bestuurder A. Hij gaat in gesprek met een wetenschapper.
	Sponsor	De sponsors zijn mensen die het idee van de initiatiefnemer onderschrijven.	Bestuurders, Wetenschappers, Lerarenopleiders. *Al na een paar maanden wordt er gesproken over een denktank (de latere stuurgroep) waarin de verschillende instituten vertegenwoordigd zijn. Zij voelen grote betrokkenheid bij het innovatie-initiatief.
	Mede- en tegenstanders	Mensen die voor of tegen het idee van de innovatie zijn.	Leraren, Directeuren, Subsidieverstrekker. *Met dit project zijn vooral de leraren en directeuren die 'voorop' liepen aangesproken. Bij bestuur B waren dit al de mensen die in leergroepen participeerden. Bij bestuur A was iedereen vrij een aanvraag voor een deelproject te doen. De betrokken directeuren en leraren kunnen gezien worden als medestanders. *Voor de stuurgroep hadden zowel OCW als KPMG een erg sturende rol die door de stuurgroep niet altijd geapprecieerd werd.
Fasen		De verschillende fasen van het innovatieproces.	
	Diagnose	Het verzamelen van informatie om meer zicht te krijgen op het probleem.	Gesprekken met betrokkenen en werkbezoeken. *Om meer grip te krijgen op het doel en de ambitie heeft de stuurgroep ook scholen bezocht en zijn er bijeenkomsten geweest waar praktijkcasuïstiek centraal stond. Ze

Code	Deelaspecten/ kenmerken	Definitie	Voorbeelden (citaten afkomstig uit het resultatenhoofdstuk 7)
310	Kern van het vraagstuk	Informatie ordenen en tot een kern komen.	hebben daarbij gericht gekeken naar het handelen van leerkrachten en leerlingen en gevraagd naar persoonlijke ervaringen (hiervan is een video-verslag gemaakt). Formuleren van probleemstelling en ambities. *Als een rode draad blijkt het streven om het gedrag en de houding in de richting van een meer reflectieve, onderzoekende leraar te ontwikkelen. De veronderstelling van de stuurgroep was dat als de leraar zich deze houding eigen maakt en een meer open houding aanneemt ten aanzien van nieuwe kennis en inzichten van buiten, er ook groei ontstaat op schoolniveau, in de regio en voor het bestel.
		Doelen formuleren.	Het formuleren van doelen op verschillende niveaus. *Daarom is besloten, ook naar aanleiding van de feedback van OCW/KPMG, de nog vage ambities te clusteren naar doelen op vier niveaus, te weten: niveau van de leraar, niveau van de school, niveau van de regio en het niveau van het bestel (landelijke niveau).
	Veranderstrategie	De aanpak in relatie tot de gestelde doelen en het te bereiken gewenste resultaat (de bestemming).	De keuze voor initiatief van onderop (leraren). *De besturen besloten in deze casus zoveel mogelijk leraren en scholen de kans geven om zich met een deelproject verder te ontwikkelen in de richting van deze academische houding.
	Interventieplan	De aanpak wordt organiseerbaar gemaakt.	De maatregelen en interventies die worden voorgesteld. *Naast de keuze voor een aanpak in deelprojecten, is ook het inzetten van 2B-ers onderdeel van het interventieplan. Deze aanpak is gekozen voor de hele projectperiode en voor alle deelprojectaanvragen. *De keuze voor procesbegeleiding is voor ieder bestuur anders tot stand gekomen.
	Interventies	Eén of een serie geplande veranderingsactiviteiten die er op gericht zijn de effectiviteit van een organisatie te helpen vergroten.	Van aanvraagprocedure tot eindgesprekken. *Digitale, schriftelijke en mondelinge oproep aan alle scholen tot indienen van deelprojectaanvraag. *Gesprekken met alle deelprojecten door projectleider. *Eindevaluatie met deelprojecten door procesbegeleiders.
Communicatie			
	Informatieverstrekking over de innovatie	Dit betreft aankondigen, welke verwachtingen worden gewekt, welke informatie wordt gegeven. Hoe worden mensen betrokken?	Communicatie met de scholen (directeuren en leraren) en de subsidieverstrekker. *Het gaat hierbij enerzijds om het informeren van deelnemers, anderzijds om informatie vergaren uit de deelprojecten.

Code	Deelaspecten/ kenmerken	Definitie	Voorbeelden (citaten afkomstig uit het resultatenhoofdstuk 7)
Sturing	Communicatie binnen de innovatie	De overlegstructuur en de inhoudelijke discussies over hoe de innovatie gestalte zou moeten krijgen.	De stuurgroepbijeenkomsten *De stuurgroepvergaderingen vonden om de 4 of 5 weken plaats. Hier werden aanpakken, veranderstrategieën, interventieplannen en interventies besproken. In deze gesprekken was plaats voor dialogiseren (open uitwisseling van ideeën en gedachten).
	Mijlpalen/ voortgang	Waar wordt onderweg de aandacht op gericht, markeerpunten.	Randvoorwaarden, tussenrapportages en kennisuitwisseling. *Het laten schrijven van een verslag door de projectdeelnemers waarin een stand van zaken geschetst wordt. *Het gesprek (tussentijdse evaluatie) met de projectdeelnemers.
	Besluitvorming	Hoe besluitvorming plaatsvindt en wie welke beslissingen neemt.	Stuurgroep en schoolbesturen afzonderlijk. *Toch hebben de besturen tamelijk vastgehouden aan hun eigen veranderstrategie waardoor de inhoudelijke sturing van KPMG wat dat betreft dus gering is geweest.
Opbrengsten	Bijsturing	De wijze waarop later in het proces sturing plaatsvindt, anders dan vooraf bedacht.	Inzet van procesbegeleiders en projectleider. *Het inzetten van procesbegeleiding. De procesbegeleiders hebben samen met de projectdeelnemers het proces verder vorm gegeven. *Er zijn gesprekken gevoerd door de projectleider met de deelprojectdeelnemers om het ingevulde format te verhelderen.
	Resultaten	De resultaten op de zes doelen.	Het project heeft bijgedragen aan een kritisch onderzoekende houding. *Volgens de respondenten scoren de volgende doelstellingen het hoogst: onderzoekend en reflecterend handelen en expliciete kennisontwikkeling over het primaire proces.
	Geleerde lessen	Inzichten die verkregen zijn over het innovatieproces op zichzelf.	Gezamenlijk terugblik op het proces *Gaandeweg het project hebben de besturen ingezien dat de doelen op het niveau van de regio en het bestel niet meer in de relatief korte projectperiode gerealiseerd konden worden. * 'Er moet aandacht zijn voor leiderschap, het appél moet conceptueel zijn, er moet aandacht zijn voor toerusting, professionalisering, er moeten contextdoorbrekende praktijken georganiseerd worden, duurzaamheid is het streven, samenwerkend leren is cruciaal: de professionele ontmoeting.'
Concentratie		De focus van de activiteiten en de duidelijkheid van de doelen.	+ De doelen worden benoemd, zijn helder beschreven en zijn herkenbaar voor de leraren. - De doelen zijn te vaag en wollig geformuleerd. Ze hebben weinig relatie met de

Code	Deelaspecten/ kenmerken	Definitie	Voorbeelden (citaten afkomstig uit het resultatenhoofdstuk 7)
Coherentie		De samenhang tussen de activiteiten die ondernomen worden, de samenhang van deze activiteiten met de doelen en de faciliteiten die nodig zijn om de doelen te realiseren.	+ De faciliteiten zijn toereikend voor het bereiken van het doel (bijvoorbeeld de inzet van 2B-ers). - De activiteiten dragen niet bij aan het bereiken van het doel (bijvoorbeeld het maken van een nieuw rapport).
Context- management		De mate waarin wordt vastgehouden aan de eigen uitgangspunten.	+ De innovatie sluit aan op eerdere initiatieven en is een logische doorontwikkeling. - De eigen uitgangspunten moeten worden omgebogen ten behoeve van de subsidieverstrekker.
Commitment		De mate waarin eigenaarschap wordt ervaren.	+ Betrokkenheid is groot, er worden inspanningen gedaan om doelen te bereiken. - Er wordt geen medeverantwoordelijkheid gedragen. Bij moeilijke momenten worden beslissingen alleen door de eindverantwoordelijkheid gedragen.
Community		De mate waarin er sprake is van een leergemeenschap.	+ Samenwerking tussen diverse partijen. - Niet open staan voor ideeën van anderen.
Continuïteit		De mate waarin er continue aandacht is voor de innovatie (vanuit personen en tijd).	+ Tijdens het innovatieproces is er stabiliteit in het team (geen personele veranderingen). - Er is onvoldoende tijd tijdens het innovatieproces.
Consistentie		Afstemming tussen het beleid en de omgeving.	+ De lerarenopleiding sluit aan bij de ingezette ontwikkeling. - Partners hebben andere ideeën over de ingezette koers van de innovatie.

Bijlage 3 Operationalisatie van de variabelen deel 3

Deze bijlage geeft op zowel de aspecten houding en gedrag en condities een indeling in variabelen, de beschrijving van de variabelen en een voorbeeldcitaat ter illustratie van de variabelen (zie tabel B3.1). Deze codering is gebruik van de analyse van de interview en observatiegegevens in deel 3.

Tabel B3.1 Operationalisatie van variabelen deel 3

Aspect	Indeling	Variabele/ code	Operationalisatie van de variabelen in de vorm van een beschrijving	Voorbeeldcitaat
Houding en gedrag	Professionele houding	Willen weten	Nieuwsgierigheid, leerbaar en kwetsbaar durven opstellen.	<i>'Zelf ben ik heel geïnteresseerd in bepaalde gedragsstoornissen van kinderen.'</i>
		Willen bekritisieren	De intentie hebben om kritisch naar eigen handelen, eigen werk en dat van anderen te kijken.	<i>'Je bent ook voortdurend bezig met: dat vind ik niet goed, dat moet ik de volgende keer anders doen. En je bespreekt ook met elkaar waar het fout ging en of hoe je het anders had kunnen oplossen.'</i>
		Willen delen	Genegen zijn om kennis te delen met collega's vanuit passie.	<i>'Ja, als ik ergens enthousiast over ben, dan wil ik dat wel overbrengen naar anderen. Bijvoorbeeld in leergroepen die we dan hebben.'</i>
		Willen begrijpen	Het willen verkrijgen van diep inzicht en het willen uitpluizen van een onderwerp, ontevredenheid met oppervlakkige uitleg (verder dan het stillen van nieuwsgierigheid).	<i>'Dat dyslexieprotocol: hoe komt het nou dat zo'n kind in zo'n eerste toets lijkt uit te vallen en nu niet meer uitvalt, terwijl die niet echt een inhaalslag heeft gemaakt. Hoe kan het dat dat kind wel zo goed begrijpt wat hij leest en een ander kind dat aanvallig heel goed lijkt te lezen toch niet komt tot het echte begrip van tekst. Daar wil ik eigenlijk nog meer van weten; dus dat is een nieuwe vraag.'</i>
		Willen bereiken	Het hebben van discipline en doorzettingsvermogen ten aanzien van gestelde doelen.	<i>'Bij de gesprekken over schoolontwikkelingen druk ik duidelijk mijn stempel. Ik wil graag directeur worden. Dat heb ik kenbaar gemaakt bij het schoolbestuur. Ik ben nu ook met een assessment bezig. Als je het dan hebt over kwetsbaar opstellen, dat is wel heel analytisch, die feedback die je dan krijgt. Daar</i>

Aspect	Indeling	Variabele/ code	Operationalisatie van de variabelen in de vorm van een beschrijving	Voorbeeldcitaat
314	Professioneel gedrag: leeractiviteiten	Willen innoveren	Gericht zijn op het zoeken naar nieuwe oplossingen voor problemen, initiatiefrijk zijn, streven naar originaliteit en creativiteit.	<i>kick ik helemaal op, dat vind ik geweldig. Dan kan ik precies zien waar ik sta en wat ik kan gaan doen en nou, dan ga ik directeur worden. Dat zie ik als opstapje. Elke keer een stapje verder. 'Ik vind het echt helemaal super om te doen, omdat ik ook wel wil weten waar we naar toe gaan. In ons miniteam zijn we voor taal een heel stuk visie weer uit aan het werken.'</i>
		Leren door directe ervaring	Leren door ervaringen tijdens het lesgeven, uitproberen van bepaalde aanpakken.	<i>'Dan proberen we dat in de praktijk uit en dan merk je al snel of het werkt. Als het niet werkt, ga je weer verder zoeken hoe we dit kunnen aanpakken.'</i>
		Leren door theorie	Leren door bewuste deelname aan activiteiten zoals het volgen van een training, opleiding, cursus, lezing, congres, studiedag en ook het lezen van vakbladen, werk gerelateerde internetsites of boeken.	<i>'Ja, ik volg allerlei congressen waar ik me door geboeid voel. Ik probeer dan ook echt het vraaggestuurde eruit te halen en wat voor boeiends ze mij en de school kunnen bieden.'</i>
		Leren door sociale interactie	Leren door professionele dialoog: het voeren van gesprekken met collega's (interne en extern) over (verbetering van) het onderwijs.	<i>'Hier op school is het eigenlijk meer afspraak dat: als je iets wilt uitproberen, je het dan eerst deelt met anderen.'</i> <i>'Ik vind het altijd wel fijn om te delen, maar ik luister ook graag naar ervaringen van anderen.'</i>
		Leren door reflectie	Nadenken over het eigen gedrag en de consequenties daarvan.	<i>'Ik kijk regelmatig terug op mijn eigen handelen en dan kom ik tot de ontdekking dat ik af en toe wel eens een steekje laat vallen.'</i>
		Leren door onderzoek	Onderzoeksactiviteiten uitvoeren, zoals analyse van een probleem, observeren van leerlingen.	<i>'Ik doe bijvoorbeeld een rekenonderzoek en dan ga ik weer lezen van tevoren: wat zijn ook alweer de rekenvoorwaarden, hoe kan ik die onderzoeken, wat waar moet ik precies op letten en hoe moet ik observeren?'</i>
Conditie	Conditie gericht op het stimuleren van professioneel	Leiderschap en sturing	Mate waarin en wijze waarop de directeur de professionaliteit van leraren stimuleert, stuurt en ondersteunt.	<i>'Wanneer ik een goed artikel heb dan zet ik dat gericht uit. Zo gaat bijvoorbeeld een artikel over inclusief onderwijs naar de ib-er'</i>

Aspect	Indeling	Variabele/ code	Operationalisatie van de variabelen in de vorm van een beschrijving	Voorbeeldcitaat
	handelen	Tijd, ruimte en gelegenheid	Mate waarin en wijze waarop leraren tijd, gelegenheid en fysieke ruimte krijgen voor professionele ontwikkeling.	<i>‘Ja, je krijgt ook alle ruimte voor bijvoorbeeld cursussen, maar dan moet er toch wel even voor vervanging gezocht worden.’</i>
		Professionaliseringsbeleid	Een vastgelegde structuur voor professionalisering voor leraren met een daaraan gekoppelde tijdscomponent.	<i>‘Ja, er is een structuur gecreëerd voor het werken in leergroepen. En die structuur moet wel aangescherpt worden, want die is nog niet helemaal zoals het zijn moet.’</i>
		Overlegstructuur	De structuur, de regelmaat en de inhoudelijke agenda van interne overleggen (teamvergaderingen, miniteams, bouwteam, clustervergaderingen).	<i>‘Nu gaan de teamvergaderingen dus meer over andere dingen. Meer gericht op de inhoud en doelstellingen van wat je dagelijks doet met kinderen.’</i>
	Conditie gericht op het stimuleren van een professionele cultuur	Gedeelde waarden en gedeelde visie	De mate waarin er sprake is van gedeelde waarden en een gedeelde visie op onderwijs.	<i>‘We denken dat we hetzelfde doen en denken, maar we weten het eigenlijk helemaal niet van elkaar.’</i>
		Collectieve verantwoordelijkheid	De mate waarin er gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaren wordt en de mate van identificatie met het team. De bereidheid om elkaar te ondersteunen.	<i>‘Ik denk dat daar de grootste valkuil van teamteaching zit. Dat mensen geen verantwoordelijkheid nemen of dat mensen denken dat iemand anders de verantwoording neemt; dus tegen anderen aanleunen.’</i>
		Reflectieve professionele dialoog	In welke mate en op welke wijze er mogelijkheden zijn voor professionele dialoog.	<i>‘In het miniteam gaat het ook wel echt dieper en over de achterliggende didactiek van dingen en over ons eigen functioneren.’</i>
		Samenwerking	Activiteiten om aan schoolontwikkelingsvraagstukken te werken in samenwerking met collega's.	<i>‘Samen met een collega hebben we de zorgstructuur van school opgezet’.</i>
		Collectief en individueel leren	De mate waarin groepsleren en individueel leren gestimuleerd wordt.	<i>‘Je kunt altijd zelf aangeven of je cursussen wilt volgen’. ‘De omgeving hier, al die punten stimuleren om te leren. De werkwijze met leergroepen, de omgang met elkaar, ik heb het idee dat dat wel stimuleert’</i>
		Sfeer	De mate waarin er openheid, veiligheid en	<i>‘Dat is best een kwetsbare positie. Dat je dat niet meer als kwetsbaar</i>

Aspect	Indeling	Variabele/ code	Operationalisatie van de variabelen in de vorm van een beschrijving	Voorbeeldcitaat
			vertrouwen ervaren wordt om zich kwetsbaar op stellen en feedback aan elkaar te geven. De mate waarin en de wijze waarop er samenwerking tussen scholen plaatsvindt en/of met andere instituten (bijvoorbeeld een opleidingsinstituut of begeleidingsdienst).	<i>ervaart maar dat je dat juist als wenselijke situatie gaat ervaren. Die sfeer hangt hier gewoon; mensen vinden het heel normaal dat je dat doet.'</i> <i>'Ik heb begeleiding gekregen bij hoe ik dit kind in de klas kon helpen.'</i> <i>'Dus het ideaal zou zijn als iemand frequenter hier was en het niet alleen zou gaan over de student maar dat er ook inhoudelijk overleg zou zijn met de mentor, met de coach en met de directie inhoudelijk over de begeleiding van studenten'.</i>

Bijlage 4 Interviewleidraad deel 3 leraren ronde 1

Deze bijlage betreft de interviewleidraad voor de interviews gehouden in april 2007. De leidraad bevat de vragen voor leraren. In deze fase van het onderzoek was de term 'Academische Basisschool' nog nieuw of onbekend voor veel leraren.

Interviewleidraad leraren ronde 1 april 2007

Achtergrondkenmerken

Functie	leraar groep /directeur
Andere taken of functies binnen de school	IB/ coördinator bouw/...
Geslacht	man/ vrouw
Leeftijd	...
Jaren werkervaring	...
Direct betrokken bij uitvoering van het deelproject	ja/ nee

Beeldvorming academische basisschool

- Wanneer heeft u voor het eerst gehoord over de academische basisschool?
- Van wie heeft u dit vernomen? (communicatie)
- Welke kenmerken heeft een academische basisschool volgens u?

317

Academisch project

De school neemt deel aan een deelproject van de 'Academische Basisschool'.

- Hoe is het project op school 'geland'? Wie was initiatiefnemer? Hoe werd er gereageerd?
- Hoe is de invulling van het deelproject bepaald?
- In hoeverre voldoet de school aan uw beeld van een academische basisschool? (beeld dat u er nu bij heeft)
- Wat is de belangrijkste doelstelling van het (deel)project?
- Wat verwacht u dat het project oplevert voor individuele leraren, voor de school, voor het bestuur, voor samenwerking met partners?
- Welke activiteiten hebben in het kader van het project plaatsgevonden?
- Wat was uw bijdrage hierin?
- Hoe zijn deze activiteiten verlopen?
- Hebben deze activiteiten bijgedragen aan professionele ontwikkeling? (welke, hoe)
- Zijn er knelpunten in dit proces te noemen?
- Wat hiervan heeft u als positief ervaren en wat als negatief? (randvoorwaarden)

Academische houding

Een van de doelen van het project 'Academische Basisschool' is dat leraren een academische houding verwerven.

- Wat verstaat u onder het begrip academische houding?
- Kunt u voorbeelden noemen?
- Vind u dat u een academische houding heeft?

- Kunt u voorbeelden noemen waar dat uit blijkt?
- Denkt u dat uw collega's een academische houding hebben?
- Kunt u voorbeelden noemen waar dat uit blijkt?

Professionele ontwikkeling

Naast de vragen gericht over het deelproject van de 'Academische Basisschool', willen we ook zicht krijgen op de professionele ontwikkeling van leraren in het algemeen.

- Op welke wijze leert u met betrekking tot uw vak?
- Welke zaken heeft u de afgelopen 2 jaar bijgeleerd?
- Hoe heeft u dit geleerd?
- Vindt u het belangrijk om zich professioneel te ontwikkelen?
- Waar blijkt dat uit?

U heeft al enkele aspecten genoemd. Hieronder worden vragen gesteld over specifieke activiteiten.

De vraag bij iedere activiteit is op de eerste plaats of u dit wel eens doet.

Tabel B4.1 Activiteiten ten aanzien van professionele ontwikkeling

Activiteiten	Doorvragen
Lezen van vakbladen/ vaktijdschriften/ literatuur (welke?)	• Wat was de situatie voor het project?
Volgen van cursussen/ trainingen (formele scholingsmomenten) (welke?)	• Wat is de huidige situatie?
Kijken bij collega's in de klas of andersom	• Heeft u er iets aan gehad? (doorvragen op inhoud)
Reflecteren op het eigen handelen, terugblikken op bijvoorbeeld lesmomenten	• In welk opzicht heeft u ervan geleerd? (Waarom wel, waarom niet)
Contacten met collega's (intern/ extern)	• Betrof dit een eigen keuze of was het een afspraak van het team?
Contacten met studenten	• Wat is er voor nodig? Zijn er factoren die dit bevorderen of belemmeren?
Contacten met studieloopbaanbegeleiders of anderen van de pabo	
Contacten met mensen van de schoolbegeleidingsdienst	
Contacten met wetenschappers	
Het doen van (praktijkgericht) onderzoek	
Deelnemen aan studiedagen	
Bezoeken van andere scholen	
Overleg hebben met collega's over de inhoud van het werk	
Deelnemen aan intervisie/ collegiale consultatie (eventueel met studenten)	
Zijn er andere activiteiten die niet genoemd zijn?	

- Als u deze lijst met vragen nog eens bekijkt, wat is dan het meest belangrijk voor uw ontwikkeling, waar heeft u het meeste van geleerd?

Beïnvloedende factoren

- Hoeveel tijd besteedt u aan professionalisering?
- Wat vindt u van de tijd die u besteedt aan professionalisering?
- Stimuleert de directeur u om verder te ontwikkelen?
- Is daar verandering in gekomen door het project?
- Helpen leraren op deze school elkaar om zich verder te ontwikkelen? (op welke wijze)
- Is er sprake van een open klimaat (kunt u bij collega's terecht met problemen, onzekerheden)?

Samenwerking

Eén van de beoogde doelstellingen van het project is de samenwerking met ondersteuners, opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers verder te stimuleren.

- Wat gebeurt er nu met betrekking tot samenwerking met partners zoals Pabo, universiteiten, SBD, andere scholen, ROC's?
- Waarom is dit wenselijk? En wat levert u dit op met betrekking tot professionalisering?
- Zou u het wenselijk vinden dat de school meer samenwerkt met de Pabo, universiteiten, SBD, andere scholen, ROC's?
- Waarom is dit wenselijk? En welke voorwaarden zijn van daarbij van belang?

Slot

- Zijn er nog aspecten die u wilt toevoegen aan dit gesprek?

Bijlage 5 Interviewleidraad deel 3 directeuren ronde 1

Deze bijlage betreft de interviewleidraad voor de interviews gehouden in april 2007. De leidraad bevat de vragen voor de directeuren. Het doel van deze interviews is om te achterhalen welk doel de directeuren met het deelproject Academische Basisschool nastreven en welke interventies zij daarvoor inzetten.

Interviewleidraad deel 3 directeuren ronde 1

Verwachting ten aanzien van het deelproject academische basisschool

- Wat wilt u bereiken door middel van het deelproject?
 - op het niveau van de school?
 - op het niveau van professionele ontwikkeling?
 - op het niveau van de individuele leraar?
- Aan welk soort kennis, vaardigheden en houdingsaspecten levert het deelproject een bijdrage voor leraren?
- Hoe denkt u dat het verkrijgen van een academische houding gerealiseerd kan worden?
- Wat denkt u dat er mogelijk is aan verandering bij leraren in hun professionaliteit, in hun houding?
- Zijn er leraren in uw team die een academische houding hebben?
 - Hoe wordt dit zichtbaar?
- Wat zijn activiteiten in de komende tijd waarvan u verwacht dat deze als interventie een bijdrage leveren aan de academische houding van leraren?
- Hoe bevordert en behoudt u de ontwikkeling na afloop van het project?
 - Denkt u dat dit project een blijvende ontwikkeling teweegbrengt?

321

Huidige situatie

- Wat ziet u nu als opbrengst van het project (tot nu toe) op het niveau van de school en individuele leraar?
- Is er afgeweken van het projectplan en waarom?
- Wat werkt bevorderend / belemmerend tijdens het proces?
- Wat gebeurt er de komende tijd concreet aan activiteiten?
 - Welk soort activiteiten heeft u hiervoor gericht uitgezet?
- Op welke wijze kunnen deze activiteiten bijdragen aan professionele ontwikkeling?

Activiteiten

- Hoe belangrijk vindt u deze deelaspecten? (zie activiteiten interviewleidraad leraren, bijlage 4)
- Hoe kunt u dit als directeur op schoolniveau stimuleren?

Opbrengst

- Draagt het project bij aan kennisontwikkeling? Door welke activiteiten?
- Draagt het project bij aan vaardighedenontwikkeling? Door welke activiteiten?

- Draagt het project bij aan de ontwikkeling van een andere (academische) attitude? Door welke activiteiten?

Samenwerking

- Hoe is de samenwerking met partners zoals Pabo, universiteiten, SBD, andere scholen, ROC's?
- Zou u het wenselijk vinden dat de school meer samenwerkt met de Pabo, universiteiten, SBD, andere scholen, ROC?
- Welke voorwaarden zijn daarbij van belang?
- Waarom is dit wenselijk? En wat levert dit op m.b.t. professionalisering?
- In welke mate wordt er gebruik gemaakt externe expertise?

Contextfactoren

- Is er een scholingsbeleid/ professionaliseringsbeleid?
- Welke omgeving creëert u als directeur voor leraren om zich optimaal te kunnen ontwikkelen?
- Hoe zorgt u ervoor dat leraren voldoende tijd en ruimte hebben om zich te professionaliseren?
- Op welke wijze draagt u bij aan de motivatie van leraren om zich professioneel te ontwikkelen?
- Hoe draagt de interne overlegstructuur bij aan professionalisering van leraren?

Bijlage 6 Interviewleidraad deel 3 leraren ronde 2

Deze bijlage betreft de interviewleidraad voor de interviews gehouden in april 2008. De leidraad bevat de vragen voor de leraren. Het doel van deze interviews is om meer zicht te krijgen op professionele houding en gedrag van leraren. Vooral om door te vragen naar voorbeelden waarin houding en gedrag zichtbaar zijn en welke condities hierop van invloed zijn.

Interviewleidraad deel 3 leraren ronde 2

Deel 1 Professionele houding

1. In hoeverre passen de volgende kenmerken/ beschrijvingen bij u als leraar?
Waar blijkt dat uit?

Gerichtheid op:

- willen verbeteren (verbeteren van het onderwijs zelf en met collega's),
- willen reflecteren,
- willen weten (professioneel nieuwsgierig),
- kritisch willen zijn (zelf kritisch en kritisch naar anderen),
- willen begrijpen (dieper dan nieuwsgierigheid),
- willen delen van kennis en ervaringen,
- zich kwetsbaar durven en willen opstellen,
- willen bereiken, visie ontwikkelen (ook op langere termijn doelen nastreven),
- willen onderzoeken.

323

Was dit altijd al zo? Heeft u daar in het afgelopen jaar een ontwikkeling in doorgemaakt?
Heeft u naar uw mening voldoende kennis en vaardigheden om dit ook te kunnen realiseren?

Deel 2 Leeractiviteiten

- Wat was de laatste keer dat u de volgende leeractiviteit uitvoerde?
Beschrijf wat u toen deed.
 - o Lezen
 - o Dialoog met collega's (intern / extern)
 - o Interview
 - o Formele scholingsmomenten (Studiedagen)
 - o Observaties bij collega's
 - o Reflectiemomenten
 - o Begeleidingsgesprekken met studenten
 - o Doen van onderzoek
- Doet u deze leeractiviteit vaker of minder vaak dan u eigenlijk zou willen? Waardoor komt dat?
- Zijn er nog andere gebeurtenissen die belangrijk zijn geweest voor uw professionele ontwikkeling of functioneren op school in dit schooljaar?

Deel 3 Professionele cultuur

Is er op uw school sprake van de onderstaande aspecten en kunt u dit toelichten met een voorbeeld?

- Gedeelde waarden en een gedeelde visie: hebben leerkrachten het gevoel dat zij zich samen inzetten voor hetzelfde doel?
- Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het behalen van de doelen, komt ieder zijn aandeel in het werk na?
- Reflectieve professionele dialoog: gesprekken over inhoudelijke onderwerpen die spelen, of over problemen bij de toepassing van nieuwe kennis, gezamenlijke werkplanning, nabesprekingen, observaties bij elkaar en gesprekken over de kwaliteit van het werk, etc.?
- Samenwerking: bij ontwikkelactiviteiten en is er sprake van allerlei vormen van hulp, ondersteuning, assistentie en feedback
- Stimuleren van individueel en collectief leren: Is er voldoende gelegenheid (kansen en mogelijkheden) voor leraren om zich te ontwikkelen? Is er sprake van een stimulerende en motiverende schoolleider? (motivatie)
- wederzijds vertrouwen, respect en ondersteuning? Wordt niemand buitengesloten en zijn er geen subculturen?
- Samenwerking met externe partners? (Relaties)

Bijlage 7 Interviewleidraad deel 3 directeuren ronde 2

Deze bijlage betreft de interviewleidraad voor de interviews gehouden in april 2008. De leidraad bevat de vragen voor de directeuren.

Het doel van deze interviews is om meer zicht te krijgen op professionele houding en gedrag van leraren vanuit het perspectief van de directeur en om inzicht te krijgen in de condities op school (inclusief de interventies van directeur) die professionaliteit kunnen versterken volgens de directeur.

Interviewleidraad deel 3 directeuren ronde 2

Inleiding

In het vorige interview heeft de nadruk gelegen op de beeldvorming rondom het begrip academische basisschool en academische houding. Daarnaast zijn we ingegaan op wat u met het project academische basisschool beoogt te bereiken.

Met de interviews bij de leraren zijn we naast deze aspecten ook ingegaan op hoe ze zich professioneel ontwikkelen in hun beroep en welke factoren en actoren deze professionele ontwikkeling volgens hen bevorderen of belemmeren.

Deze vraag over bevorderende en belemmerende factoren heb ik ook aan u als directeur voorgelegd.

Nu de beelden over wat een academische houding inhoudt wat scherper zijn geformuleerd, wil ik in dit gesprek graag met u praten over de interventies die u het afgelopen jaar al dan niet bewust heeft ondernomen om een professionele houding bij de leraren en wellicht bij jezelf te bevorderen.

Deel 1: Professionele houding

- Hebben de leerkrachten volgens u voldoende kennis en vaardigheden, om:
 - hun eigen onderwijs te verbeteren (eigen leerdoelen stellen, gerelateerd aan visie van de school, eigen leerproces monitoren, reflecteren op eigen gedrag, etc.),
 - te leren van elkaar (bijvoorbeeld feedback geven en ontvangen),
 - samen te werken aan vernieuwingen,
 - onderzoek doen?
- Wat heeft u als directeur gedaan om de kennis en vaardigheden te versterken?
 - Kunt u hier voorbeelden van geven? (professionalisering en scholingsbeleid)
- Zijn de leerkrachten volgens u voldoende **gemotiveerd**, om:
 - hun eigen onderwijs te verbeteren;
 - te leren van elkaar
 - samen te werken aan vernieuwingen
 - onderzoek te doen?

- Wat heeft u als directeur gedaan om de motivatie te verbeteren?
 - Kunt u hier voorbeelden van geven? (stimuleren en motiveren van leraren)
- Krijgen de leerkrachten naar uw mening voldoende **gelegenheid**, om:
 - hun eigen onderwijs te verbeteren;
 - te leren van elkaar
 - samen te werken aan vernieuwingen
 - onderzoek te doen?
- Wat heeft u als directeur gedaan om de gelegenheid te bevorderen?
 - Kunt u hier voorbeelden van geven? (gelegenheid: faciliteiten, kansen en mogelijkheden)
- Zijn er nog andere interventies die een verband zouden kunnen houden met de professionele houding van leraren?
- Zijn er nog andere gebeurtenissen die belangrijk zijn geweest voor de sfeer in het team of voor de ontwikkeling van leraren/team/school/directeur in dit schooljaar?
- Vindt u dat de professionele houding van leraren het afgelopen jaar is gegroeid? Waaruit blijkt dat?
- Vindt u dat uzelf een professionele houding heeft? Waaruit blijkt dat?

326

Deel 2: Professionele cultuur

Is er op uw school sprake van de onderstaande aspecten en kunt u dit toelichten met een voorbeeld?

- Gedeelde waarden en een gedeelde visie: hebben leraren het gevoel dat zij zich samen inzetten voor hetzelfde doel? Is er een gemeenschappelijke visie over hoe het onderwijs er over 5 jaar uit zou moeten zien? Passen verbeteractiviteiten in een brede visie van de school of vinden die meer ad hoc plaats? Worden er duidelijke prioriteiten gesteld?
- Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het behalen van de doelen, komt ieder zijn aandeel in het werk na? Worden afspraken nagekomen?
- Wederzijds vertrouwen, respect en ondersteuning? Wordt niemand buitengesloten en zijn er geen subculturen?
- Samenwerking met externe partners?
- Zijn er kenmerken het afgelopen jaar verbeterd of verslechterd?
- Waardoor komt dit?
- Op welke wijze heeft u daar gericht interventies op ingezet?



end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
erzoekend nieuwsgierig kn
vend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend r lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
nova erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend lgeric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgerig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
end ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou toelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
richt
com

end plan
 el deskund
 end samen
 end nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

Samenvatting

Inleiding

De aanleiding voor dit proefschrift vloeit voort uit het feit dat de kwaliteit van leraren een belangrijk thema is vanuit de overtuiging dat de leraar de belangrijkste factor is die het leren van de leerling kan beïnvloeden (Hattie, 2009; Marzano, 2003). Allerlei maatschappelijke ontwikkelingen vragen van leraren dat ze zich moeten blijven ontwikkelen om het onderwijs te kunnen aanpassen aan de snel veranderende eisen van de huidige maatschappij. De (blijvende ontwikkeling van de) professionaliteit van de leraar is daarmee een relevant onderwerp. De vraag die in dit proefschrift centraal staat is de wijze waarop de professionaliteit van de leraar kan worden versterkt. Op verschillende niveaus wordt getracht de versterking van de professionaliteit te beïnvloeden. Op landelijk niveau worden allerlei beleidsmaatregelen genomen om de positie van de leraar te verbeteren en daarmee de kwaliteit van de leraar. Ook is er op landelijk niveau sprake van maatschappelijke trends die van invloed zijn op de versterking van de professionaliteit van de leraar. Op bestuurlijk niveau wordt de professionaliteit van de leraar beïnvloed via bestuursinterventies vanuit de verantwoordelijkheid van besturen voor de kwaliteit van het onderwijs. Op het niveau van de school wordt de professionaliteit van de leraar bevorderd door beleid gericht op het ontwikkelen van een professionele houding en professioneel gedrag bij leraren en een professionele schoolcultuur. In dit proefschrift wordt de versterking van de professionaliteit op deze drie niveaus onderzocht, omdat deze brede insteek bijdraagt aan een vollediger beeld van interventies gericht op de versterking van de professionaliteit van de leraar. De verschillende niveaus vormen namelijk elkaars context. Hieruit zijn drie hoofdvragen voortgekomen voor dit proefschrift, te weten:

1. Op welke wijze wordt door de landelijke overheid de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?
2. Op welke wijze wordt door besturen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?
3. Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?

Om zicht te krijgen op de versterking van de professionaliteit op landelijk niveau hebben we eerst in deel 1 van het proefschrift allerlei beleidsmaatregelen van de overheid beschreven die gericht zijn op het versterken van de positie van de leraar en op de professionaliteit van leraren. Hieruit maken we op dat de overheid in toenemende mate belang hecht aan de versterking van de professionaliteit van de leraar. Er wordt gesteld dat de leraar als professional een nadrukkelijke kwaliteitsimpuls nodig heeft (Commissie Rinnooy Kan, 2007; Coonen, 2005a; OCW, 2006, 2007a).

In het tweede deel van het proefschrift hebben we innovatieprocessen op het niveau van de besturen bestudeerd met als doel versterking van de professionaliteit van de leraar te realiseren. In dit kader is een casestudie uitgevoerd bij besturen die het project 'Academische Basisschool' hebben geïnitieerd en uitgevoerd.

In het derde deel van het proefschrift zijn we ingegaan op de vraag welke houding en welk gedrag een professionele leraar zou moeten vertonen en hoe deze in samenhang beschreven kunnen worden. Daarnaast hebben we aandacht voor de condities op schoolniveau die bevorderend dan wel belemmerend werken voor het versterken van de professionaliteit van de leraar.

In deze samenvatting wordt per deel ingegaan op de oriëntatie van de literatuur, de onderzoeksopzet, de resultaten en de conclusies. We besluiten met een discussie en met aanbevelingen. Voordat we ingaan op de drie delen gaat eerst kort geschetst wat we verstaan onder versterking van de professionaliteit van de leraar.

Versterking van de professionaliteit van de leraar: begripsafbakening

Er is veel discussie of het beroep van leraar getypeerd kan worden als dat van een professional. Er worden verschillende typering en kenmerken genoemd voor een professional (hoofdstuk 2). Volgens Vermeulen, Klaijns en Martens (2011) kenmerkt een professional zich doordat hij:

- kennis deelt zowel binnen als buiten de organisatie en met de beroepsgroep;
- kennis ontwikkelt samen met anderen in en buiten de organisatie en met de beroepsgroep;
- verantwoordelijkheid neemt en aflegt, zodanig dat autonoom handelen in balans is met samenwerken aan het verwezenlijken van collectieve ambities;
- intrinsiek gemotiveerd is, plezier heeft in het werk en in het voortdurend verbeteren en vernieuwen van de werkprocessen met het oog op efficiënter en effectiever functioneren.

Bovenstaande kenmerken zijn ook van toepassing op het beroep van leraar, maar het is de vraag of alle leraren voldoen aan dit profiel. Er wordt in dit verband soms gesproken over de leraar als routineprofessional, die zich vooral richt op het uitvoeren van methodes en waarbij geen sprake is van een reflectieve, onderzoekende houding. Routineprofessionaliteit voldoet echter niet, omdat het vermogen om (zich) te kunnen ontwikkelen en daarmee in te kunnen spelen op de snelle veranderingen in de leerlingpopulatie en de verwachting van de maatschappij, noodzakelijk geworden is (Vermeulen & Vermeulen, 2006).

Het is van belang dat de professionaliteit van de leraar versterkt wordt, omdat de roep om professionele leraren groot is en de taak waar leraren voor staan steeds complexer wordt. Onder versterking van de professionaliteit verstaan we daarom de ontwikkeling van een professionele houding en professioneel gedrag gericht op het voortdurend verbeteren van de eigen onderwijskwaliteit, samen met collega's en met gebruik van elders ontwikkelde kennis. Aansluitend bij het onderscheid dat Hoyle maakte in 1975 tussen een 'restricted' en een 'extended' professional, bedoelen we met het versterken van de professionaliteit van de leraar de ontwikkeling van de leraar tot een 'extended' professional. Een 'extended' professional wordt gekenmerkt door een vakoverstijgende oriëntatie, gerichtheid op klas- en schoolniveau, betrokkenheid bij professionele activiteiten ook buiten de eigen klas, betrokkenheid ook op niet-onderwijzende taken en een behoefte aan theorie om meer onderbouwde keuzes te kunnen maken (Giesbers & Bergen, 1991; Van Gennip & Sleegers, 1994). Een 'extended' professional neemt de eigen professionele ontwikkeling serieus en wil zichzelf voortdurend verbeteren (Hoyle, 1975). Dit doet hij door met anderen samen te werken, het (eigen) onderwijs systematisch te evalueren en zichzelf met anderen te vergelijken.

Op drie niveaus hebben we onderzocht hoe getracht wordt de professionaliteit van de leraar te versterken, waarbij de leraar zich ontwikkelt in de richting van een 'extended' professional.

Deel 1 Versterking van de professionaliteit van de leraar: landelijke ontwikkelingen

De hoofdvraag van het eerste deel van het proefschrift luidde *‘Op welke wijze wordt door de landelijke overheid de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?’* en viel uiteen in twee deelvragen:

- Welke ontwikkelingen zien we op het gebied van de versterking van het beroep van de leraar?
- Welke ontwikkelingen zien we op het gebied van de versterking van de professionaliteit van de leraar?

We baseren ons voor de beantwoording van deze vragen op bestaande bronnen. Daarbij zijn voornamelijk overheidsdocumenten, publicaties van bijvoorbeeld de Onderwijsraad en documenten die ingaan op verklaringen voor de ontwikkelingen gebruikt.

Door de sterke publieke belangstelling en de hoge verwachtingen van leraren, is er de laatste jaren vanuit de overheid veel aandacht voor de versterking van de professionaliteit van de leraar (Commissie Dijsselbloem, 2008). Deze aandacht bestaat onder andere uit een pakket maatregelen waarin gepleit wordt voor een sterker beroep, een betere beloning van de leraar en voor een professionelere school. Commissie Dijsselbloem (2008) veronderstelt dat definiëring van een beroepsgroep, die bijvoorbeeld standaarden hanteert, deskundigheidsondersteuning en registratie biedt, een bijdrage levert aan het versterken van het beroep van de leraar en daarmee aan de versterking van de professionaliteit van de leraar. Ook zou door het formuleren van de kwaliteitsstandaarden gestimuleerd worden dat leraren zich (nog meer) als professional gaan gedragen en de eigen professionaliteit blijvend zullen ontwikkelen. Een betere beloning in de vorm van hogere salarissen en het creëren van een sterker beroepsimago richten zich op een versterking van de positie van de leraar.

De overheid wil daarnaast ook de ontwikkeling van professionelere scholen stimuleren waarin leraren meer beslissingsbetrokkenheid voelen en waarin horizontale verantwoording afgelegd wordt. Ook wil de overheid leraren stimuleren via bijvoorbeeld de lerarenbeurs en het bekostigen van masteropleidingen om meer gebruik te maken van wetenschappelijke kennis over leren en leerprocessen, zodat leraren hun onderwijs meer evidence based kunnen inrichten. Tevens wordt bijvoorbeeld in het project ‘Academische School’ gestimuleerd dat scholen zelf praktijkgericht onderzoek uitvoeren. Het zelf uitvoeren van onderzoek door leraren wordt gezien als middel om daarmee de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en de eigen professionaliteit verder te ontwikkelen (Berger et al., 2005; Ponte et al., 2004; Ros & Teune, 2009). De maatregelen van de overheid gericht op de verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleiding dragen ook bij aan versterking van de professionaliteit van (aankomende) leraren.

In de landelijke ontwikkelingen gericht op de versterking van het beroep leraar en op de professionaliteit van de leraar kunnen grofweg drie lijnen getraceerd worden die van grote invloed zijn geweest op de professionaliteit van de leraar, namelijk 1) verandering in autonomie, 2) aandacht voor praktijkgericht onderzoek en 3) verandering in denken over professionaliseringsbeleid. Deze lijnen vertonen onderlinge samenhang.

De eerste lijn betreft de wijze van besturing van het primair onderwijs en de mate waarin scholen autonoom kunnen handelen. Het blijkt dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden van weinig ruimte voor scholen, naar ruimte bieden en vertrouwen geven door de overheid aan de besturen. Deze ontwikkeling naar meer autonomie past bij de behoefte van ‘extended’ professionals aan ruimte om zich te ontwikkelen en te experimenteren en zelf (onderbouwde) keuzes te

maken. Meer recent lijkt het er echter op dat de overheid terug gaat naar meer controle. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de uitgebreide formats voor scholen om subsidie te verkrijgen en te verantwoorden.

De tweede lijn laat ontwikkelingen zien die betrekking hebben op de aandacht voor praktijkgericht onderzoek. Uit hoofdstuk 3 blijkt dat de overheid verschillende maatregelen heeft genomen met als doel om de kloof tussen onderwijspraktijk en onderwijskundig onderzoek te verkleinen, zodat onderwijskundig onderzoek een bijdrage kan leveren aan de professionaliteit van de leraar. In hogescholen is steeds meer sprake van een onderzoekscultuur. Door bijvoorbeeld de komst van lectoraten staat praktijkgericht onderzoek meer centraal in de pabo's, omdat de opvatting wordt gedeeld dat professionals dienen te worden opgeleid in een onderzoeksmatige omgeving. Onderzoek wordt in toenemende mate gezien als middel om professionaliteit van leraren te versterken.

De meeste huidige leraren in het basisonderwijs hebben nog geen ervaring met onderzoek tijdens de opleiding opgedaan. Aandacht voor betere integratie van onderzoek en uitvoering, hogere eisen aan de lerarenopleiding, educatieve masters, ontwikkelingen als 'Academische Scholen' kunnen een bijdrage leveren aan de versterking van de professionaliteit van de leraar en de benutting van onderwijskundig onderzoek. Dit past bij het beleid om meer autonomie aan de professionals te geven.

De derde lijn gaat over de verandering ten aanzien van het denken over professionaliseringsbeleid. Doordat scholen meer autonomie krijgen (lumpsum, decentralisering), krijgen zij meer mogelijkheden om inhoud te geven aan professionaliseringsbeleid. Professionaliseringsbeleid door scholen is van belang, omdat de kwaliteit van de leraar een zorgpunt is (Commissie Rinnooy Kan, 2007). De overheid stimuleert het integraal personeelsbeleid door onder andere de verplichting van bekwaamheidsdossiers voor leraren. Ook de recente aandacht voor functiedifferentiatie past in deze lijn. De gedachte hierachter is dat leraren in scholen zich verder kunnen ontwikkelen tot 'leading' professionals (excellente leraren, reflective practitioners). Leraren die op dit hoog professionele niveau werkzaam zijn, zijn beter opgeleid, bijvoorbeeld door het afronden van een masteropleiding en kunnen een voorbeeldfunctie vervullen in een professionele school. Functiedifferentiatie en daaraan gekoppelde beloning maken niveauverschillen mogelijk in scholen. De verwachting is dat leraren zich hierdoor meer gestimuleerd voelen om zich te ontwikkelen. Dit sluit aan bij het advies van de Onderwijsraad over excellentie (Onderwijsraad, 2011a).

Deze drie ontwikkelingslijnen, meer autonomie, meer praktijkgericht onderzoek in de school en meer aandacht voor personeelsbeleid en functiedifferentiatie kunnen dus bijdragen aan de versterking van de professionaliteit van de leraar in de (nabije) toekomst.

Deel 2 Versterking van de professionaliteit van de leraar op bestuursniveau: een innovatie

Introductie

Naast ontwikkelingen op het niveau van de overheid, vinden er ook ontwikkelingen plaats op het bestuurlijke niveau die gericht zijn op de versterking van de professionaliteit van de leraar. De aandacht voor de functies van bestuur en bestuurlijke processen is de afgelopen jaren toegenomen (Van de Kant, 2009). In deel 1 bleek dat besturen steeds meer verantwoordelijkheden krijgen voor de kwaliteit van het onderwijs. Aangezien de leraar de belangrijkste factor is voor de kwaliteit van het onderwijs, investeren besturen steeds vaker in de ontwikkeling van de professi-

onaliteit van hun leraren (Wartenbergh-Cras & Van Kessel, 2007). In het tweede deel van het proefschrift stond de vraag centraal: *'Op welke wijze wordt door besturen versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?'*. Over deze thematiek zijn nog weinig onderzoeksresultaten voorhanden. Er is daarom gekozen voor een casestudie.

Voor deze casestudie werden schoolbesturen gezocht die zeer actief gericht waren op de versterking van de professionaliteit van leraren. Er zijn twee schoolbesturen geselecteerd die een initiatief hebben genomen waar het landelijke project 'Academische Basisschool' uit is voortgekomen. Dit project is bij uitstek gericht op de versterking van de professionaliteit door de gerichtheid op een onderzoekende houding van de leraar. De besturen hadden de verwachting dat leraren door het doen van onderzoek in de eigen onderwijspraktijk, zich zouden ontwikkelen van 'restricted' naar een 'extended' professionals. Zij spraken daarbij over de 'academisering' van leraren. We spreken hier niet alleen van een project, maar van een innovatie. Volgens Waslander (2007) is een innovatie namelijk gericht op een gedragsverandering bij mensen.

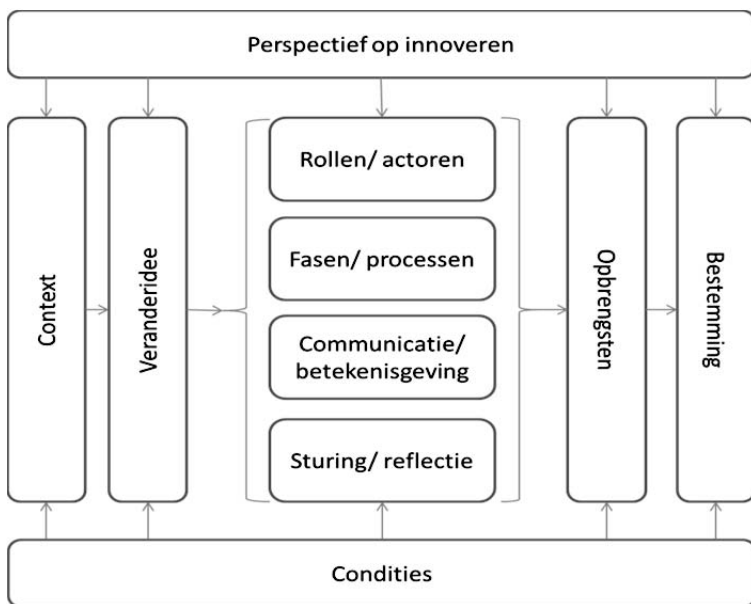
We definieerden drie onderzoeksvragen om dit initiatief van besturen, deze innovatie in kaart te brengen: *'(1) Wat is het verloop van het innovatieproces van de schoolbesturen in het project 'Academische Basisschool'? (2) Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de perspectieven op innoveren die de besturen hanteren? (3) Hoe kan het verloop van het innovatieproces worden begrepen vanuit de mate waarin besturen voldoen aan condities voor innovatie?'*

Literatuur

Er zijn verschillende modellen die gebruikt zouden kunnen worden voor het beschrijven van het innovatieproces 'Academische Basisschool'. Er is gekozen voor het beschrijvingskader van De Caluwé en Vermaak (2006) vanwege de complexiteit van het proces, de totale benadering van de beschrijving van het proces en de bewezen bruikbaarheid van het model. De Caluwé en Vermaak (2006) presenteren een verandermodel met de volgende bestanddelen van een geplande verandering: context/ historie, veranderidee, uitkomsten/bestemming, rollen/ actoren, fasen/ processen, communicatie/ betekenisgeving, sturing/ reflectie, effecten. De bestanddelen zijn toepasbaar voor zowel langlopende innovaties, als voor minder omvangrijke, kortlopende veranderingen. De dubbele terminologie staat enerzijds voor een meer planmatige blik op veranderen, anderzijds voor een meer procesmatige benadering. Daarnaast schenken De Caluwé en Vermaak aandacht aan vijf verschillende (kleuren)perspectieven van hoe er naar een innovatie gekeken kan worden. De vijf veranderperspectieven bieden ook de mogelijkheid om relaties aan te geven tussen de componenten van het model.

We waren niet alleen geïnteresseerd in een beschrijving van het verloop van het innovatieproces, maar ook in de vraag welke factoren wel of niet bevorderlijk waren voor het succes van de innovatie. Om een aantal redenen is gekozen voor de indeling in 7 c's van Waslander (2007), waaronder het feit dat deze succesfactoren op een hoger abstractieniveau geformuleerd zijn waardoor ze minder persoonsgebonden zijn en goed toepasbaar lijken voor een analyse van succesfactoren op bestuursniveau. De c's zijn: concentratie, commitment, coherentie, contextmanagement, consistentie, community en continuïteit. Deze c's zijn niet gericht op incidentele verbeteracties maar op duurzame innovaties, zoals de doelstelling van het project 'Academische School' beoogt.

De combinatie van een meer beschrijvende aanpak van het innovatieproces aan de hand van het model van De Caluwé en Vermaak, met een meer analytisch-reflectieve benadering door het perspectief op innoveren van De Caluwé en Vermaak en de 7 c's van Waslander heeft geleid tot het onderstaande conceptuele model voor het onderzoek.



Figuur S1 Conceptuele model

Onderzoeksopzet

Om zicht te krijgen op de componenten van dit model zijn data verzameld met behulp van verschillende methoden die elkaar versterkten: de participerende observatie, documentenanalyse en het kwalitatieve interview. Zo is voor de documentenanalyse gebruik gemaakt van bijvoorbeeld: de projectaanvraag 'Academische Basisschool', de notulen van de stuurgroepbijeenkomsten, de tussentijdse evaluatierapporten, de eindrapportage, het logboek van de projectleider en interviews van de projectleider gehouden met diverse stuurgroepleden. Daarnaast zijn er participerende observaties uitgevoerd tijdens alle stuurgroepsvergaderingen met het doel de resultaten ten aanzien van de variabelen uit het model te kunnen plaatsen in een context. Ook zijn er interviews gehouden met de projectleider om het proces op specifieke fasen goed te kunnen reconstrueren. Dit is een extra controle geweest voor de innovatiebeschrijving.

Resultaten

Het veranderidee is aanvankelijk ontstaan vanuit één bestuurder in overleg met een wetenschapper. Snel daarna zijn verschillende partijen betrokken waaronder een directeur van de lerarenopleiding, een organisatieadviseur, een andere wetenschapper en een andere schoolbestuurder. De betrokkenen wilden iets nieuws in gang zetten, de huidige situatie doorbreken, maar wisten nog niet goed welk concept hieraan gekoppeld kon worden. Het veranderidee, zo blijkt uit diverse bronnen (logboek, document kennisketen, interviewverslagen), is sterk geba-

seerd op de veranderde rol van de leraar, die anders dan alleen die van uitvoerder, meer vernieuwend, ontwerpend en onderzoekend van aard zou moeten zijn. Hieruit is het project 'Academische School' voortgevloeid. De betrokkenen vormden samen een stuurgroep.

Met betrekking tot de context van de besturen kan gesteld worden dat zij vooruitstrevend te noemen zijn in hun ideeën en experimenten met betrekking tot een verbetering van de professionaliteit van leraren. Zij zijn daarin naar buiten gericht en werken, onafhankelijk van elkaar, samen met verschillende partners. Gaandeweg het traject werd echter steeds duidelijker dat de twee besturen een andere filosofie aanhingen over de wijze waarop de versterking van de professionaliteit van leraren aangepakt en in beleid vertaald kon worden. Dit heeft in een later stadium van het proces geleid tot een verschil in aanpak van de interventies, met name in de mate en wijze waarop begeleiding en sturing van de deelprojecten ingezet werd. Het oorspronkelijke veranderidee was breed en ambitieus en werd later gespecificeerd naar 13 doelen op 4 niveaus. De doelen bleven echter nog steeds breed en ambitieus.

De fasen van het innovatieproces liepen niet alleen erg in elkaar over maar er werd ook regelmatig teruggekomen op eerder genomen besluiten en zienswijzen. In de aanloop naar het project hebben de diagnosefase en de kern van het vraagstuk veel tijd in beslag genomen. In verhouding tot de totale projectperiode was de aanlooperperiode minstens even lang. Een uitgebreide beschrijving van een definitie was dan ook nodig om met alle partners in de stuurgroep tot overeenstemming te komen over het uiteindelijke innovatiedoel. Deze definitie was sterk gericht op het lange termijn doel. Over de innovatiestrategie en de interventies op korte termijn was men het in de stuurgroep zeker in de beginfase minder met elkaar en met de subsidieverstrekker eens.

De besturen waren het wel relatief snel eens over de strategie om alle scholen en leraren uit te nodigen een deelproject aan te vragen, zonder daar duidelijke eisen aan te stellen of voorwaarden aan te verbinden. Dit leidde tot zeer diverse deelprojecten op relatief veel scholen met verschillende inhoudelijke thema's en in verschillende samenstellingen. In de uitwerking van de deelprojecten werden de verschillen tussen de twee besturen zichtbaar. In grote lijnen zou men kunnen zeggen dat bestuur B meer gericht was op individuele professionele ontwikkeling van leraren, terwijl bestuur A meer gericht was op de school- of teamontwikkeling.

Op het vlak van ondersteuning van de deelprojecten traden ook opmerkelijke verschillen op. Zo heeft bestuur B vanaf het begin gekozen voor procesbegeleiding bij de deelprojecten, waardoor de doelen en de daaruit voortkomende activiteiten gericht bleven op de algemene projectdoelen zoals het 'leren onderzoeken' en het 'leren reflecteren'. Door deze procesbegeleiding werden de doelen van de deelprojecten ook steeds getoetst aan de organisatiebrede visie op professionalisering. Bestuur A koos voor een grote mate van vrijheid in de projectdoelen en in de uitwerking daarvan. Deze zelfsturing door de leraren kwam voort uit het idee dat de innerlijke motivatie van leraren voor een bepaald onderwerp in combinatie met extra facilitering zou leiden tot een meer onderzoekende houding. Toen in een latere fase van het project bleek dat deze mate van vrijheid en zelfsturing niet tot de gewenste opbrengsten in het kader van de deelprojecten leidden is ook bij bestuur A procesbegeleiding ingezet. De procesbegeleiders hadden onder andere als taak om bij de begeleiding van de projecten de algemene doelen van het project steeds voor ogen te houden.

Over de rollen in de stuurgroep kan geconcludeerd worden dat de betrokkenheid van diverse participanten bij aanvang van het project heel groot was, maar dat de rollen langzaam ver-

schoven en de betrokkenheid van sommige partners afnam. De beoogde samenwerking met opleiders, ondersteuners en onderzoekers is daardoor niet echt van de grond gekomen.

Ten aanzien van de opbrengsten is moeilijk vast te stellen wat precies de effecten van het project zijn, waardoor het ook niet mogelijk is betrouwbaar aan te geven of eventuele resultaten toe te schrijven zijn aan het project. Redenen voor het ontbreken van goede gegevens over de effecten zijn het ontbreken van geoperationaliseerde (meetbare) doelen en het ontbreken van een voormeting. De besturen A en B hadden al vóór aanvang van het project een koers van versterking van de professionaliteit ingezet. Wel is er een indicatie verkregen van de door de deelnemers van de deelprojecten ervaren effecten. Hieruit blijkt dat het project 'Academische Basisschool' veel heeft 'losgemaakt' volgens de deelprojectdeelnemers. Zo geven respondenten in de eindevaluatie aan dat er meer kritische (zelf-)reflectie is, zowel op het eigen professionele handelen als op het handelen van het team en dat er meer onderlinge samenwerking is. De mate waarin er volgens de respondenten een bijdrage werd geleverd aan de versterking van de professionaliteit van leraren en het doen van onderzoek in en aan de eigen onderwijspraktijk verschilt sterk tussen de deelprojecten. De focus van een groot deel van de deelprojecten van bestuur A lag op de realisatie van een product, zoals het ontwikkelen van een nieuw rapport, de focus van de deelprojecten van bestuur B lag meer op het proces. Met name in de projecten waar alleen een product gerealiseerd is, rijst de vraag of dit heeft geleid tot meer reflectie en diepgang en tot versterking van de professionaliteit. In ongeveer de helft van alle deelprojecten zeggen deelnemers dat er gewerkt is aan het realiseren van een onderzoekende en reflectieve houding en aan het realiseren van een krachtige leeromgeving.

336

Hoewel de mogelijkheid geboden werd om bij de subsidieverstrekker (OCW) een vervolgaanvraag in te dienen hebben de besturen besloten om geen gezamenlijke, hernieuwde projectaanvraag in te dienen. Met betrekking tot de bestemming kan gesteld worden dat die volgens de besturen niet meer pasten in de visie van het vervolg op de dieptepilot 'Academische Basisschool'.

In het kleurendenken van de Caluwé en Vermaak spelen vier kleuren een centrale rol in dit innovatieproces, te weten blauw (rationeel, planmatigheid), geel (belangen, macht gerelateerd), rood (gericht op relaties en prikkelen) en groen (gericht op leren en ontwikkelen). Uit de resultaten blijkt dat de subsidieverstrekker een blauwdruk-aanpak hanteerde met een sterke nadruk op meetbare doelen en verantwoording van resultaten, wat sterk contrasteerde met het ontwikkelingstraject dat deze besturen voor ogen hadden. Ook speelt de gele benadering een rol bij de positie die de subsidieverstrekker had ten opzichte van de besturen, omdat de subsidieverstrekker besluiten kon nemen over de financiële middelen van het project.

Tussen de twee besturen was er ook een duidelijk verschil in aanpak zichtbaar. Deze aanpakken kunnen in het licht van de perspectieven op innoveren van De Caluwé en Vermaak (2006) getypeerd worden als rooddrukdenken en groendrukdenken.

Ten aanzien van de succesfactoren voor innovaties (7c's) van Waslander (2007) is *concentratie* weinig zichtbaar in deze casus, omdat de brede, algemene doelen van het project niet uitgewerkt zijn in concrete, meetbare doelen. Dit had tot gevolg dat voor de leraren in de scholen de focus van het project vaag bleef en de projecten zeer uiteen liepen. In de laatste fase van de looptijd van het project zijn de doelen op het regionale niveau en op het niveau van het bestel geschrapt en is onder druk van de subsidieverstrekkers getracht de deelprojectdoelen en opbrengsten van de deelprojecten meer in termen van de algemene projectdoelen (niveau leraar en school) te

herschrijven. Ook is getracht door middel van feedback van de procesbegeleiders de focus van de deelprojecten meer in overeenstemming te brengen met de algemene projectdoelen.

Zowel Bestuur A als bestuur B hadden voor aanvang van het project in hun organisatie al ingezet op 'verdere professionalisering van de leraar'. De besturen konden met het project vasthouden aan hun koers (*coherentie*), waardoor het project binnen de organisatie niet ervaren werd als iets geheel nieuws, maar als een doorontwikkeling van wat al in gang gezet was. Deze *coherentie* maakte dat er geen weerstanden waren bij de teams en mogelijke extra werkdruk door het project niet als zodanig ervaren werd. Een nadeel van deze voortzetting van de koers was, mede door de brede doelstellingen, dat veel leraren niet begrepen wat precies de bedoeling van het project was en wat het voor hen zou kunnen betekenen. Als bij aanvang van het project het belang van het idee en het specifieke karakter van de 'Academische Basisschool' beter geëxpliciteerd was geweest, hadden wellicht meer leerkrachten zich ingezet voor het project of met een meer gerichte focus.

Commitment is een belangrijke drijfveer voor het project geweest. Zowel op het niveau van de stuurgroep, zeker aan het begin van het proces, als op het niveau van de scholen hebben betrokkenen veel eigenaarschap ervaren. De deelprojecten in de scholen kregen namelijk tijd en middelen om innovaties uit te voeren die ze graag wilden doen en waar ze in geloofden. De deelprojecten kregen daarin veel autonomie, waardoor de commitment van de deelnemers groot was.

De besturen hebben hun beleid op enig moment afzonderlijk uitgevoerd. Het idee van een *community* en leergemeenschap dat aanvankelijk sterk door de stuurgroep werd gevoeld, zakte daarmee ook geleidelijk weg. Het is niet gelukt om (gezamenlijk of apart) een vervolgproject binnen te halen en nieuw beleid met partners af te stemmen en structuren te creëren voor toekomstige samenwerking. Aan de voorwaarde van *consistentie* in aanpak en beleid lijken de besturen hierdoor niet te hebben voldaan.

337

Conclusies

De resultaten zijn vervolgens geplaatst in een tabel waarbij het model van De Caluwé en Vermaak (2006) in de rijen is weergegeven en de 7 c's van Waslander (2007) in de kolommen (zie tabel 8.1). Uit het overzicht kunnen conclusies geformuleerd worden ten aanzien van de fase van het proces waarin bepaalde c's met name van belang zijn gebleken. Door op deze wijze de resultaten in kaart te brengen worden ook afbreukrisico's zichtbaar gemaakt. Hieruit kan worden opgehaald dat de 7 c's van Waslander over vrijwel de gehele tijdspanne van een innovatieproces toepasbaar zijn, maar dat ze in een bepaalde fase van het innovatieproces extra van belang kunnen zijn. In dat opzicht versterken de twee modellen elkaar. De combinatie van beide modellen geeft meer inzicht in kritische gebeurtenissen en de fase waarin deze hebben plaatsgevonden en leidt tot een beter inzicht in de innovatie.

Deel 3 Versterking van de professionaliteit op schoolniveau: over professionele houding, gedrag en condities

Introductie

De derde deelstudie richt zich op het niveau van de school en de individuele leraar. Hierin wordt beschreven hoe leraren zelf werken aan de versterking van hun professionaliteit en in hoeverre condities op schoolniveau daarin ondersteunend, dan wel belemmerend werken. Centraal in dit

deel van het proefschrift staat de vraag *'Op welke wijze wordt binnen scholen de versterking van de professionaliteit van de leraar gestimuleerd?'*.

Van leraren wordt verwacht dat zij zich blijvend ontwikkelen en dat zij voortdurend gericht zijn op de verbetering van hun onderwijs. We zien daarbij een verschuiving in de opvattingen over de wijze waarop leraren zich optimaal kunnen ontwikkelen en de wijze van professionalisering (Van Veen et al., 2010). Er is steeds vaker aandacht voor meer structurele vormen van ontwikkeling van leraren, waarbij steeds minder externe cursussen gevolgd worden, maar steeds vaker toegepaste kennis ontwikkeld wordt op de werkvloer, samen met collega's. De rol van interactie tussen leraren wordt daarmee steeds belangrijker: samenwerken, ideeën uitwisselen, elkaar feedback geven, probleem oplossen, zelf kennis ontwikkelen en onderzoeken worden belangrijker in de uitoefening van het beroep. Dit vraagt om andere kennis, andere vaardigheden en een andere houding van leraren. Een houding die getuigt van voortdurend in ontwikkeling willen blijven, willen verbeteren en kritisch willen zijn op het eigen handelen.

Naast de houding en het gedrag van leraren zelf, heeft ook de schoolcontext invloed op de professionaliteit van de leraar en op de mogelijkheid om deze te versterken (Bakkenes et al., 2010; Geijssel et al., 2009; Imants & Van Veen, 2010). Het gaat er dan om of de school aan de professional de gelegenheid en de faciliteiten biedt om tot 'leren' te komen en een cultuur heeft die dit leren stimuleert.

Literatuur

338 Verschillende auteurs noemen onderverdelingen van leeractiviteiten van leraren (Bolhuis & Simons, 2001; De Jong & Glaudé, 2001; Kwakman, 1999; Meirink, 2007). Opvallend is dat geen van deze de auteurs specifieke aandacht besteedt aan het leren door onderzoek. In dit onderzoek sluiten we aan bij de terminologie die Bolhuis en Simons hanteren, omdat zij de begrippen hebben uitgewerkt in concrete gedragscomponenten. We voegen daarnaast het leren door onderzoek als categorie toe, omdat deze activiteit sterk gericht is op een professionele houding en in het kader van de context 'Academische Basisschool' veel nadruk krijgt. We onderscheiden daarmee: leren door directe ervaring, leren door theorie, leren door sociale interactie, leren door reflectie en leren door onderzoek.

Voor het definiëren van een professionele houding sluiten we aan bij de indeling die Van der Rijst (2009) voor een wetenschappelijk onderzoekende houding gebruikt om een onderzoekende houding voor leraren te operationaliseren. Hij gebruikt daartoe zes categorieën: willen weten, willen bekritisieren, willen delen, willen begrijpen, willen bereiken en willen innoveren. Deze aspecten gaan verder dan alleen onderzoek en hebben ook te maken met kenmerken van een 'extended' professional.

Professioneel leren vindt altijd in een context plaats. Er bestaat een wisselwerking tussen het individu (de professional) enerzijds en de mogelijkheden en behoeften die hij krijgt en ervaart vanuit de omgeving anderzijds. Hoe groot de invloed van de omgeving is op het leren, is nauwelijks onderzocht. Wel blijkt dat de werkplek leren kan bevorderen of belemmeren (Faber, 2007). Voor de condities op schoolniveau die de versterking van de professionaliteit van de leraar kunnen beïnvloeden, hebben we een onderscheid gemaakt in enerzijds de condities gericht op professionalisering met als doel het gedrag van leraren te beïnvloeden, zoals leiderschap en sturing, tijd, ruimte en gelegenheid, professionaliseringsbeleid en overlegstructuur. Anderzijds betreft het condities die meer gericht zijn op het versterken van een professionele cultuur. Daarbij is gebruik gemaakt van de literatuur over professionele leergemeenschappen. Een

professionele leergemeenschap verwijst naar een gemeenschap van voortdurend onderzoekende mensen die verbetering nastreven (Hord, 1997). Dit past bij de ontwikkeling tot 'extended' professionals en sluit aan bij een omgeving die leren stimuleert.

Stoll et al. (2006) benoemen in een meta-analyse over professionele leergemeenschappen welke kenmerken nodig zijn om een professionele leergemeenschap te vormen. Deze kenmerken zijn volgens Stoll et al. (2006): gedeelde waarden en visie, collectieve verantwoordelijkheid, reflectieve professionele dialoog, samenwerking, promotie van individueel leren en groepsleren, wederzijds vertrouwen, respect en ondersteuning (geen subculturen) en openheid, netwerken en partnerschappen. De kenmerken wederzijds vertrouwen, respect en ondersteuning (geen subculturen) en openheid, netwerken en partnerschappen hebben veel overlap en worden samengevoegd tot de categorieën 'sfeer' en 'relatie'. Hieruit en vanuit de hoofdvraag vloeien twee deelvragen:

- In hoeverre is er sprake van professionaliteit bij leraren op houdings- en gedragsniveau?
- In hoeverre zijn de condities voor het versterken van de professionaliteit van leraren binnen de school vervuld?

Onderzoeksopzet

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen hebben we vier (academische) basisscholen geselecteerd waar de ontwikkeling van de professionaliteit van leraren een belangrijk speerpunt is. Het zijn scholen die deelnamen aan het project 'Academische Basisschool' van de besturen die in deel 2 beschreven zijn. Om een antwoord op deze vragen te vinden zijn interviews en observaties uit gevoerd. De variabelen zijn daartoe geoperationaliseerd met behulp van het analysekader (zie hoofdstuk 10).

Tijdens de analyse bleek dat een clustering van de variabelen voor houding en gedrag tot samengestelde categorieën wenselijk was. Het bleek lastig om houding en gedrag afzonderlijk te beschrijven, omdat ze sterk met elkaar samenhangen. De belangrijkste componenten van een professionele leraar zijn daarmee als volgt te typeren:

- Professionele nieuwsgierigheid: een houding gericht op het willen weten, nieuwe dingen willen leren. Professionele nieuwsgierigheid is zichtbaar als een leraar informatie en kennis opzoekt door te lezen of deel te nemen aan scholing.
- Verbeteren van de eigen praktijk: een houding gericht op het willen verbeteren van het eigen handelen in de klas en daarnaast ook een gerichtheid hebben op het willen verbeteren op schoolniveau en op de langere termijn. Leraren die gericht zijn op het willen verbeteren proberen nieuwe dingen uit in de klas of gaan met elkaar in gesprek over visie op onderwijs en stellen doelen voor de langere termijn.
- Kennis en ervaring uitwisselen: een houding zowel gericht op delen van eigen kennis en ervaring als ook het gebruik maken van kennis en ervaring van anderen. Dit uit zich in bijvoorbeeld reflectieve professionele dialogen.
- Reflectie en reflectieve houding: het kritisch beschouwen van het eigen handelen met de intentie hiervan te leren en het geleerde toe te passen in de praktijk.
- Onderzoeken en onderzoekende houding: een kritische houding hebben ten aanzien van het eigen handelen en het handelen van anderen of de onderwijspraktijk in het algemeen. Leraren met een onderzoekende houding participeren in onderzoeksactiviteiten waarbij ze analytisch, systematisch een praktijkprobleem doorgronden om vervolgens met behulp van data of literatuur kennis te vergaren over het praktijkprobleem.

- Professionele autonomie: een houding gericht op het zelfverantwoordelijk voelen voor de eigen professionele ontwikkeling. Leraren met een professionele autonome houding nemen initiatieven om de eigen professionaliteit te versterken.

Resultaten

De casusbeschrijvingen van de scholen geven een overzicht van de context per school, de mate waarin leraren kenmerken van een professionele houding vertonen en welke condities voor het versterken van professionaliteit zijn vervuld, volgens de perceptie van de leraren. Daarnaast zijn de scholen ook vergeleken ten opzichte van elkaar.

Deze resultaten laten zien dat twee van de vier scholen het meest voldoen aan kenmerken van een professionele leergemeenschap. Ook hebben de leraren op deze scholen, meer dan op de andere twee, een professionele houding en professioneel gedrag. Wel is de directeur van de tweede school kritischer over de professionele houding en professioneel gedrag van de teamleden, dan het team zelf. De grootste verschillen tussen deze twee scholen en de andere twee scholen worden geconstateerd bij het aspect 'onderzoek en onderzoekende houding', 'reflectie en reflectieve houding' en 'professionele autonomie' en op de condities 'leiderschap', 'collectief en individueel leren' en 'samenwerking'. Beide scholen die voldoen aan de kenmerken van een professionele leergemeenschap hebben ook een sterke schoolleider.

340 Deze resultaten zouden een indicatie kunnen zijn dat de onderscheiden condities voor professioneel gedrag en een professionele cultuur inderdaad voorwaarden zijn voor het professionele gedrag en de professionele houding van de leraren. Echter deze indicatie is gebaseerd op slechts vier scholen. Het zou bovendien zo kunnen zijn dat de relatie andersom geldt: 'omdat er meer leraren met een professionele houding en professioneel gedrag werkzaam zijn, is er meer sprake van een professionele cultuur op deze scholen'.

De resultaten laten daarnaast zien dat de leraren op alle scholen over de aspecten reflectie, professionele nieuwsgierigheid en het willen verbeteren van de praktijk aangeven te beschikken. Uit de interviews en observaties is ook duidelijk gebleken dat leraren het beste willen voor hun leerlingen. Zij zijn bereid als het ware iedere dag iets te veranderen of bij te stellen om het de volgende dag weer anders te doen. Uit de voorbeelden die leraren geven uit hun eigen praktijk blijkt dan ook dat de gerichtheid op verbeteren vooral gericht is op de korte termijn en op het eigen klasniveau. Het gedrag dat hierbij vertoond wordt, is het zoeken naar snel toepasbare informatie vanuit een artikel of uit een gesprek van collega. Door het snel oplossende karakter van de activiteiten, lijkt er weinig sprake van diepgang.

Ook professionele autonomie blijkt geen vanzelfsprekendheid te zijn. Slechts enkele leraren van de twee scholen die de meeste kenmerken hebben van een professionele leergemeenschap, geven aan zich zelf verantwoordelijk te voelen voor de versterking van de eigen professionaliteit. Leraren die professioneel autonoom handelen lijken ook een andere rol van de directeur te verwachten. Zij willen vooral gefaciliteerd worden en zelf mede de richting bepalen van hun eigen professionele ontwikkeling. De meeste leraren die deze mate van professionele autonomie niet hebben, verwachten veel meer sturing vanuit de directie. Zij geven aan dat de directeur hen stimuleert met bepaalde ontwikkelingsthema's of door overlegstructuren. Het lijkt van belang te zijn dat de mate van professionele autonomie en het type leiderschap op elkaar is afgestemd.

Ten aanzien van de overige condities kan gesteld worden dat op de vier casusscholen veel aandacht is voor professionalisering in het kader van schoolontwikkeling vanuit de directeuren.

Dit blijkt onder andere uit de hoeveelheid bijeenkomsten die hierop gericht zijn. Ook de leraren op alle scholen ervaren dat er veel aandacht is voor professionaliseringsactiviteiten, al zouden de meeste leraren graag nog meer tijd hieraan willen besteden. De directeur speelt een belangrijke rol bij het behouden van een duidelijke focus bij de innovatieactiviteiten in de school. Dit wordt bevestigd door de behoefte van veel leraren aan sturing en ondersteuning vanuit de directeur, zoals hierboven is beschreven.

Conclusies

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat op twee casusscholen veel voorwaarden voor een professionele cultuur aanwezig zijn, zoals een open communicatie, uitwisseling en interactie, het binnenlopen in elkaars klassen een gezamenlijke onderwijsvisie en wederzijdse ondersteuning. Op de andere twee scholen wordt slechts ten dele aan deze voorwaarden voldaan.

De directeur speelt volgens alle leraren op de scholen een belangrijke rol bij het creëren van een professionele cultuur. Deze organiseert ontmoetingsmomenten in de vorm van studiedagen, zorgt voor tijd voor reflectie en bewustwording en biedt wel of geen inspiratie en stimulans voor leraren om te leren en om zich verder te ontplooien.

Discussie en aanbevelingen

De kwaliteit van de leraar is de sleutel voor de kwaliteit van het onderwijs. Daarom is het van belang om aandacht te besteden aan versterking van diens professionaliteit. Hoewel er twijfels lijken te zijn over het niveau van de leraar, heeft dit onderzoek laten zien dat in onze casusscholen leraren zeer gemotiveerd zijn om hun onderwijs te verbeteren. Uit de voorbeelden die leraren noemen, blijkt dat ze vooral willen verbeteren als ze tegen een probleem aanlopen. Voor 'extended professionalism' is het ook nodig dat ze meer gericht zijn op de lange termijn en meer planmatig werken aan hun professionele ontwikkeling.

Op basis van de literatuur hebben we condities gericht op het versterken van professioneel gedrag en op het versterken van een professionele cultuur van de school onderscheiden en geoperationaliseerd. Uit de resultaten vinden we aanwijzingen dat de mate waarin deze condities zijn vervuld, samenhangen met de mate waarin de leraren een professionele houding en professioneel gedrag vertonen. Ook de rol van de schoolleider lijkt cruciaal in het stimuleren van de versterking van de professionaliteit van leraren. Gezien echter het klein aantal betrokken scholen is vervolgonderzoek gewenst om deze relatie nader te bestuderen.

De versterking van professionaliteit is een doorlopend proces. Een longitudinaal kwalitatief onderzoek zou de ontwikkeling van leraren beter in kaart kunnen brengen. Ook zou bij een vervolgonderzoek de uitwerking van de professionaliteit in het directe handelen in de klas expliciet meegenomen kunnen worden, door meer directe waarnemingen. Een meer grootschalig onderzoek zou ook meer zicht kunnen bieden op de causale relaties tussen deze kenmerken de aspecten van professionele houding en gedrag.

In de slotbeschouwing hebben we de resultaten van de delen aan elkaar gerelateerd. Op basis daarvan zijn we tot aanbevelingen gekomen op verschillende niveaus. Enkele aanbevelingen noemen we hier (zie voor de overige aanbevelingen hoofdstuk 14):

- Besturen kunnen het versterken van de professionaliteit van de leraar vormgeven door het oppakken van gericht personeelsbeleid. Daarbij is het van belang dat besturen zorgen voor

een taak- en verantwoordelijkheidsverdeling met een goede balans tussen sturing en autonomie. Voor besturen is het van belang niet te ver voor de troepen uit te lopen en hun beleid regelmatig met directeuren te bespreken. Zij zouden duidelijke kaders aan moeten geven, waarbinnen voor scholen voldoende ruimte is voor eigen invullingen.

- Op scholen kan er op verschillende manieren aandacht zijn voor het versterken van de professionaliteit. Zo is het bijvoorbeeld van belang dat de school zich ontwikkelt tot een professionele leergemeenschap, met een krachtige schoolleider. Schoolleiders kunnen overlegstructuren creëren met ruimte voor inhoudelijke professionele dialoog. Ook het gezamenlijk uitvoeren van praktijkgericht onderzoek door leraren kan leiden tot versterking van de professionaliteit. Op schoolniveau dient men er zorg voor te dragen dat er ondersteuning geboden wordt bij de uitvoering van praktijkgericht onderzoek. De lerarenopleiding kan deze ondersteunende rol soms bieden. Naast deze begeleiding dient er genoeg tijd te zijn voor het gezamenlijk uitvoeren van praktijkgericht onderzoek.
- Voor leraren is aan te bevelen om zich te ontwikkelen tot 'extended' professionals en de verantwoordelijkheid voor deze professionele ontwikkeling in eigen hand te nemen (professionele autonomie). Dat houdt in dat zij meer planmatig en gericht op de langere termijn nadenken en acties ondernemen om de eigen professionaliteit te versterken. Leraren zouden meer aandacht mogen hebben voor de diepgang van reflectie, voor onderzoek en zouden meer een onderzoekende houding mogen aannemen. Daarnaast zouden ze meer gericht moeten zijn op het delen van kennis met externen en het gebruik maken van wetenschappelijke kennis.
- Tot slot wordt op de lerarenopleiding de basis gelegd voor de professionele houding van de aankomende leraren. Het is daarom van belang dat er op de pabo's aandacht is voor het stimuleren en creëren van een reflectieve en onderzoekende houding en dat leraren kennis en vaardigheden opdoen om onderzoek te kunnen doen en onderzoek te kunnen gebruiken en toepassen. Vooral een geïntegreerde aanpak (kennis, vaardigheden, houding), aansluitend bij de context van de opleiding en het beroep, kan bijdragen aan een onderzoekende houding. Daarnaast zouden opleidingen zich samen met schoolbesturen verantwoordelijk moeten voelen voor de begeleiding van (beginnende) leraren in het versterken van hun professionaliteit, bijvoorbeeld door het aanbieden van masteropleidingen.

342

Er is sprake van een brede erkenning van het belang voor de kwaliteit van de leraar. Er is veel aandacht voor versterking van de professionaliteit vanuit overheid en besturen nemen in toenemende mate verantwoordelijkheid voor de versterking van de professionaliteit van leraren. Ook is er meer aandacht voor praktijkgericht onderzoek (in bijvoorbeeld de lerarenopleiding) en ook het bewustzijn van leraren neemt toe (meer deelname aan masteropleidingen). Al deze ontwikkelingen stemmen optimistisch over de versterking van de professionaliteit van leraren en daarmee over de kwaliteit van het basisonderwijs. Op basis hiervan verwachten we dat de ontwikkelingen de goede kant op gaan.



end plan
el deskund
rend samen
kend nieuw
beschouwe
end plann
eel deskundig visie
ef lerend samenwerken
erzoekend nieuwsgierig kn
vend doelgericht ondernemend
conceptueel deskundig visiegedrev
schrefte f beschouwend r lgerich
nd ni erig kritischrefle escho
conc eel deskundig vi even
nova erend samenwe dele
onde bekend nieuwsgi ritisc
flectief beschouwend lgeric
ernemend planmatig auton
tueel deskundig visiege
ef lerend samenwerl
erzoekend nieuwsgier
tief beschouwend do
nemend planmatig a
tueel deskundig visie
f lerend samenwerke
bekend n uwsgerig
f beschou rend doe
nend pl matig a
el desku dig visie
end sar nwerke
end ni rsgierig
eschot nddoel
end pla itig aut
desku visiege
nd sar erkend
nd nie ierig kr
chou loelge
d plai auton
iegec schou
d plai utonc
deskur egedr
nd sar end de
cend i kritisc
richt
com

end plan
 el deskund
 end samen
 end nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 erzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou loelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 end sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

Summary

Introduction

The reason for writing this doctoral dissertation stems from the fact that the quality of teachers is important because teachers influence pupils' learning results (Hattie, 2009; Marzano, 2003). The development of teacher professionalism is therefore a relevant topic. The key issue discussed in this dissertation is how teacher professionalism can be enhanced. Efforts are being made at various levels to influence the increase of teacher professionalism. At a national level, a range of policy measures are being taken to improve the position of teachers and hence teacher quality. The increase of teacher professionalism is also affected at a national level by social trends. At board level, teacher professionalism is influenced via board interventions stemming from the board's responsibility for the quality of teaching. At school level, teacher professionalism is encouraged by policy aimed at developing a professional attitude and professional behaviour among teachers and a professional school culture. This doctoral dissertation examines the enhancement of professionalism at these three levels as this broader approach offers a more comprehensive insight into interventions aimed at enhancing teacher professionalism. The different levels constitute each other's context. Contexts from which the following three main questions were derived for this doctoral dissertation:

1. How does national government encourage the enhancement of teacher professionalism?
2. How do boards encourage the enhancement of teacher professionalism?
3. How is the enhancement of teacher professionalism encouraged within the schools?

In each part of this summary, we shall explore the approach in the literature, the research design, the results and the conclusions. We shall conclude with discussion and recommendations. Before we consider the three levels, we shall first briefly explain what we understand enhancement of teacher professionalism to mean.

Enhancement of teacher professionalism: definition

There has been much discussion as to whether the occupation of teacher can be characterized as that of a professional. Various different characterizations and features of a professional are given in chapter 2. In 1975 Hoyle formulated a distinction between a restricted and an extended professional. In this dissertation we understand the enhancement of teacher professionalism to mean a teacher's development to become an extended professional. An extended professional is characterized by a cross-subject approach, focus at class and school levels, commitment to professional activities outside their own classroom, commitment to both teaching and non-teaching tasks and prefers to base his/her choices on theoretical knowledge (Giesbers & Bergen, 1991; Van Gennip & Slegers, 1994). Extended professionals take their own professional development seriously and want to improve themselves continuously (Hoyle, 1975). They do this by working together with others, assessing (their own) teaching systematically and comparing themselves with others.

It is important that teacher professionalism is enhanced as there is a great demand for professional teachers and the task they face is an increasingly complex one. We therefore understand professionalism to mean the development of a professional attitude and professional behaviour aimed at continuously improving the individual quality of teaching, together with colleagues and drawing on knowledge developed elsewhere. We examined which efforts are made, at the three aforementioned levels, to enhance teacher professionalism and enable teachers to develop to become an extended professional.

Part 1 Enhancement of teacher professionalism: national developments

In part 1 of the dissertation we sought to gain insight into the enhancement of teacher professionalism at a national level by asking ourselves *'How does national government encourage the enhancement of teacher professionalism?'.* This question comprised two sub-questions:

- What developments are taking place with regard to enhancing the teaching profession?
- What developments are taking place with regard to enhancing teacher professionalism?

We based our answers to these questions on existing sources. These sources were primarily government documents, publications by such bodies as the *Onderwijsraad* (Education Council of the Netherlands) and documents discussing reasons for the developments. On the basis of this, we deduce that the government increasingly attaches importance to the enhancement of teacher professionalism. It is stated that, as professionals, teachers need a clear quality incentive (Commissie Rinnooy Kan, 2007; Coonen, 2005a; OCW, 2006, 2007a).

346

The strong public interest and the high expectations of teachers have, in recent years, resulted in much government attention to the enhancement of teacher professionalism (Commissie Dijsselbloem, 2008). This attention includes a package of measures to lead to a stronger profession, better reward for teachers and a more professional school. Measures leading to a stronger profession may include the definition of a professional group which determines and monitors quality standards and provides professional support (Commissie Dijsselbloem, 2008). Better reward in the form of higher salaries and the creation of a stronger professional image aim to improve the position of teachers. The government also seeks to encourage the development of professional schools where teachers feel more involved in decision making and horizontal accountability is in place. By offering teachers' grants (*Lerarenbeurs*) and paying for master's degree programmes, the government seeks to encourage teachers to draw more on academic knowledge of learning and learning processes and hence make their teaching more 'evidence based'. Enabling and encouraging teachers to conduct their own research is seen as one way of both improving the quality of their teaching and developing their own professionalism (Berger et al., 2005; Ponte et al., 2004; Ros & Teune, 2009). National projects such as the 'Academic School' particularly focus on this.

With regard to national developments aimed at enhancing the teaching profession and teacher professionalism, there are three lines of development which have significantly influenced teacher professionalism, namely 1) a change in autonomy, 2) focus on practice-oriented research, and 3) a changed attitude towards policy on professionalisation. These lines are inter-related.

The first line relates to the governance of primary education and the degree to which schools can operate autonomously. There appears to have been a shift from little discretion for schools, to the government giving school boards more room and confidence. This development

towards more autonomy is in line with extended professionals' need for room to develop and experiment and to make their own (well-founded) decisions.

The second line shows developments relating to the focus on practice-oriented research. With the introduction of professorships, for example, practice-oriented research plays a more integral part in teacher training since the view is shared that professionals should be trained in a research-oriented environment. Research is increasingly considered as a way of enhancing teacher professionalism. Focusing attention on better integration research and practice, higher standards for teacher-training programmes, educational master's programmes, and developments such as 'Academic Schools' could all help enhance teacher professionalism and the utilisation of educational research.

The third line relates to the changed attitude towards professionalisation policy. As schools become more autonomous, they are better able to give substance to professionalisation policy. One of the ways the government encourages integrated HR policy is by making teacher competence files mandatory. The recent focus on job differentiation also corresponds with this line. The idea being that teachers can further their development in school to become 'leading' professionals (excellent teachers, reflective practitioners). Teachers working at this high professional level have better qualifications, e.g. a master's degree, and could be in the vanguard of a professional school. Job differentiation and related remuneration enable different levels in schools. This is expected to be an incentive to teachers to further their own development.

Part 2 Enhancement of teacher professionalism at board level: an innovation

347

Introduction

In the second part of the doctoral dissertation we examined a board-level innovation process aimed at enhancing teacher professionalism. In this context, a case study was carried out in respect of boards which initiated and implemented the '*Academische Basisschool*' (Academic Primary School) project. In part 1 it emerged that boards are assigned ever more responsibilities in respect of the quality of teaching and, as the teacher is the most important factor in the quality of teaching, boards increasingly invest in the development of the professionalism of their teachers (Wartenbergh-Cras & Van Kessel, 2007). The key question in the second part of the dissertation was: '*How do boards encourage the enhancement of teacher professionalism?*'.

As very few research results were available on this topic, we opted to conduct a case study. For this case study we approached school boards which were very actively focused on enhancing teacher professionalism. We selected two school boards that took an initiative which led to the national 'Academic Primary School' project. In particular, this project aims to enhance professionalism by paying increasing attention to teachers developing a research attitude. The boards expected that by conducting research in their own teaching practice, teachers would develop from restricted into extended professionals. We defined three research questions to chart the innovation processes of the two boards: '(1) What is the progression of the innovation process adopted by school boards involved in the 'Academic Primary School'?', '(2) How can the progression of the innovation process be interpreted from the boards' perspectives of innovation? and '(3) How can the progression of the innovation process be interpreted in relation to the degree to which the boards comply with the conditions for innovation?'.

Literature

Various models exist which could be used to describe the ‘Academic Primary School’ innovation process. On account of it being a complete approach for a complex process and its proven usability, the choice fell on the descriptive model formulated by De Caluwé and Vermaak (2006). De Caluwé and Vermaak (2006) presented a change model comprising the following components of a planned change: context/history, change idea, roles/actors, stages/processes, communication/attribution of meaning, steering/reflection, effects and destination. These components can be applied to both long-term innovations and smaller-scale, short-term changes. The double terminology stands for a more systematic approach to change on the one hand and a more process-oriented approach on the other. De Caluwé and Vermaak also discuss five different (colour) perspectives of looking at an innovation. These five change perspectives also make it possible to identify links between the model components.

We were interested not only in a description of the progression of the innovation process but also in which factors positively or negatively influence the success of an innovation. For several reasons, including the fact that these success factors are formulated more abstractly, making them less person-specific and suitable for an analysis of success factors at board level, we decided to apply Waslander’s 7 Cs classification (2007). The Cs are: concentration, commitment, coherence, context-management, consistency, community and continuity. The Cs are not aimed at incidental improvement measures but at sustainable innovations, as is the objective of the ‘Academic Primary School’ project.

The combination of a more descriptive approach to the innovation process based on the model by De Caluwé and Vermaak with a more analytical-reflective approach from De Caluwé and Vermaak’s perspective on innovation and the 7 Cs of Waslander led to a model for the research (figure S1).

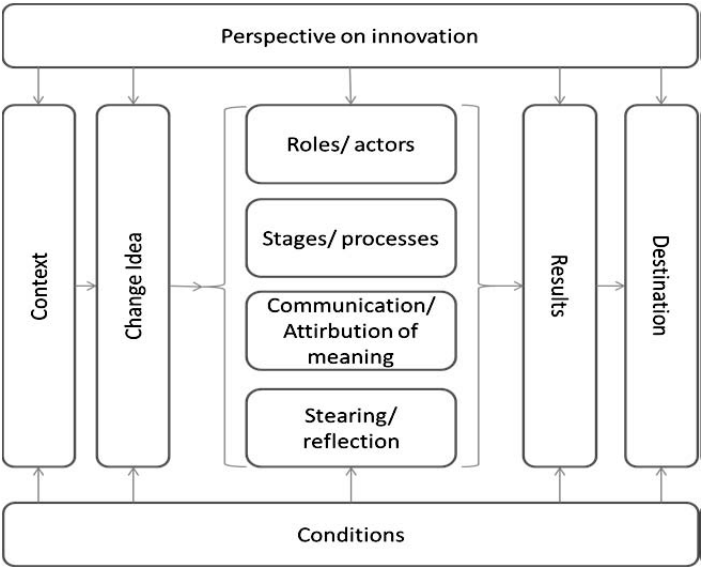


Figure S1 Conceptual model

Research design

To gain insight into the components of this model, data were collected using various methods which reinforced each other: participating observation, document analysis and qualitative interview. The document analysis, for example, was conducted using: the application for the 'Academic Primary School' project, the minutes of steering group meetings, the interim evaluation reports, the project manager's log book and interviews the project manager conducted with various members of the steering group. In addition, participating observations were carried out during all steering group meetings with the objective of being able to place the results in context in relation to the variables in the model. Interviews were also conducted with the project manager to carefully reconstruct the specific stages of the process. This served as extra verification of the innovation description.

Results

The change idea originated from one board member in consultation with a scientist. Various other parties soon became involved (a director of the teacher training institute, an organisational adviser, another scientist, a board member of another school board.) The change idea is largely based on the changing role of a teacher who, as opposed to being purely a practitioner, is expected to be more innovative, designing and research oriented. This led to the 'Academic School' project. The parties concerned formed a steering group together.

With regard to the context of the boards, they can be described as pioneering, extrovert, cooperating with various partners independently of each other. The two boards had different philosophies about the best approach towards enhancing teacher professionalism and how this could best be translated into policy. In a later stage of the process this led to a difference in approach towards the interventions, particularly in the degree to which coordination and steering were provided in the sub-projects.

Not only was there a considerable overlap between the various stages of the innovation process, but previous decisions and viewpoints were frequently re-discussed. During the preparatory stage of the project the diagnosis and identifying the core of the question took a great deal of time. By comparison, the preparatory period was easily as long as the total project period. The original change idea was broad and ambitious and was later specified as 13 objectives at 4 levels. However, the objectives remained broad and ambitious.

The boards decided to invite all schools and teachers to apply for a sub-project without clearly defining any requirements or conditions. This resulted in an extremely wide range of sub-projects at a relatively large number of schools with varying themes and in carrying combinations.

The differences between the two boards became visible in the performance of the sub-projects. Broadly speaking, board B could be said to focus more on the individual professional development of teachers, whereas board A focused more on school or team development. From the outset, board B opted for the procedural coordination of sub-projects, as a result of which the objectives of the ensuing activities continued to focus on the general project objectives such as 'learning to research' and 'learning to reflect'. Board A chose to allow a greater degree of freedom in terms of project objectives and performance, as a result of which the general project objectives were not always taken into consideration.

With regard to the results, it is difficult to identify the exact effects of the project, which also makes it impossible to reliably establish whether any results can be attributed to the project.

Reasons for the lack of good data on the effects are the lack of operationalised (measurable) targets and the lack of a preliminary assessment. An indication was nevertheless obtained of the effects experienced by the participants in the sub-projects. The degree to which the respondents felt that participating in the sub-projects had helped to enhance teacher professionalism and conducting research in and at their own teaching practice varied considerably between the different sub-projects.

In the colour perspective of De Caluwé and Vermaak, four colours play a key role in this innovation process, namely blue (rational, systematic), yellow (interests, power related), red (focus on relations and motivation) and green (focus on learning and development). The results revealed that the grant provider applied a blueprint approach with strong emphasis on measurable targets and accountability for results, which is in sharp contrast with the development track many of these boards had envisioned. The yellow approach was also significant to the position of the grant provider in respect of the boards, because the grant provider could make decisions relating to the funding of the project.

A difference could also be identified in the approach of the two boards. In the light of perspectives of De Caluwé and Vermaak on innovation (2006) these approaches could be characterised as red-print thinking and green-print thinking.

350 With regard to the innovation success factors (7 Cs) of Waslander (2007), there was little evidence of any *concentration* in this case study because the broad, general targets had not been defined as concrete, measurable targets.

Prior to the project, both boards A and B had already chosen to promote the 'further professionalisation of teachers' within their organisations. The project enabled the boards to pursue the same course (coherence), hence the organisation did not perceive the project as entirely new, but as a further development of work previously initiated. One disadvantage of pursuing the same course, and due in part to the broad goals, was that many teachers did not understand quite what the objective of the project was and what it could mean to them. Commitment was an important drive for the project. Those involved felt very committed both at steering group level, especially in the initial stages of the process, and at school level. At one point, however, the boards implemented their policy separately. Consequently, the idea of a learning community, which the steering group initially felt so strongly, gradually faded. It has not been possible (either collectively or separately) to attract a new project and agree a new policy with partners and to create structures for future collaboration. The boards have therefore not met the condition of consistency in approach and policy.

Conclusions

The results were then recorded in a table, the rows representing the model of De Caluwé and Vermaak (2006) and the columns the 7 Cs of Waslander (2007), (see table 8.1). Conclusions can be drawn and formulated from the summary with regard to the stage of the process in which certain Cs proved to be important. Charting the results in this way also made the risks of failure visible. From this it can be concluded that the 7 Cs of Waslander can be applied throughout practically the entire innovation process but that they can be particularly important during a particular phase of the innovation process. In that respect the two models reinforce each other. The combination of the two models provides more insight into critical events and the phase in which they occurred, leading to better insight into the innovation.

Part 3 Enhancing professionalism at school level: about professional attitude, behaviour and conditions

Introduction

Part three of the study focuses on the school level and the individual teacher. It describes how teachers can work to enhance their professionalism and the extent to which conditions at school level are supportive or restrictive in this respect. Pivotal in this part of the doctoral dissertation is the question *'How is the enhancement of teacher professionalism encouraged within the schools?'.*

We notice a shift in views on how teachers can best further their development and how to professionalise (Van Veen et al., 2010). Attention is increasingly focused on fundamental forms of teacher development where fewer and fewer external courses are taken and applied knowledge is increasingly developed at work, together with colleagues. Interaction between teachers is becoming increasingly important: cooperating, exchanging ideas, giving each other feedback, solving problems, developing and researching knowledge oneself are increasingly important in professional practice. This requires teachers to have different knowledge, different skills and a different professional attitude. An attitude indicating a will to develop continually, to improve and to be critical of their own actions.

Teacher professionalism and the ability to enhance it is not only affected by the attitude and behaviour of the teachers themselves but also by the school context (Bakkenes et al., 2010; Geijssel et al., 2009; Imants & Van Veen, 2010). Key factors include the school offering the professional both the opportunity and the facilities to actually 'learn' and a culture which encourages such learning.

351

Literature

Various authors identify teachers' learning activities (Bolhuis & Simons, 2001; De Jong & Glaudé, 2001; Kwakman, 1999; Meirink, 2007). Strikingly enough, however, none of these authors pay specific attention to learning through research. In this study we have adopted the terminology used by Bolhuis and Simons as they have delineated the concepts in specific behavioural components. We have added learning through research as a category because it is oriented on a professional attitude and a key focus in the context of the 'Academic Primary School'. We therefore hence distinguish between: learning through direct experience, learning through theory, learning through social interaction, learning through reflection and learning through research.

For the definition of a professional teacher attitude, we adopt the same classification for a scientifically research attitude used by Van der Rijst (2009). His classification contains six categories: a will to know, a will to criticise, a will to share, a will to understand, a will to achieve and a will to innovate. These aspects extend further than research alone and also relate to the features of an extended professional.

With respect to the school-level conditions which may influence the enhancement of teacher professionalism, we have distinguished between conditions oriented on professionalisation with the objective of influencing teachers, such as leadership and supervision, time, space and opportunity, professionalisation policy and consultation structure, as opposed to conditions which are more oriented on enhancing a professional culture. This was done using literature on professional learning communities. A professional learning community refers to a community of people who continually conduct research to achieve improvement (Hord, 1997). This corresponds with

the development to extended professionals and appropriate to an environment that encourages learning.

Stoll et al. (2006), in a meta-analysis of professional learning communities, identify the characteristics necessary to create a professional learning community. According to Stoll et al. (2006): these features are: shared values and vision, collective responsibility, reflective professional dialogue, cooperation, promotion of individual and group learning, mutual trust, respect and support (no subcultures) and openness, networking and partnerships. There is a large overlap between the characteristics mutual trust, respect and support (no subcultures) and openness, networking and partnership, which are therefore combined to form the categories 'atmosphere' and 'relation'.

The main question was divided into two sub-questions

- To what extent does teacher professionalism exist with regard to attitude and behaviour?
- To what extent are conditions met within the school to enable the enhancement of teacher professionalism?

Research design

To enable us to answer the research questions we selected four (academic) primary schools. These were the schools which participated in the 'Academic Primary School' project initiated by the boards described in part 2. To obtain answers to these questions, various interviews and observations were conducted. To this end, the variables were operationalised on the basis of the analysis framework (see chapter 10).

The analysis revealed that clustering the variables for attitude and behaviour to combined categories was preferable. It was difficult to describe attitude and behaviour separately as they are closely interrelated. The key components of a professional teacher can therefore be defined as follows:

- Professional curiosity: an attitude oriented on a will to know, a will to learn new things. There is evidence of professional curiosity if a teacher looks up information by reading or participating in supplementary training.
- Improving the teacher's own professional practice: an attitude oriented on wanting to improve teacher's own behaviour in the classroom, the will to improve and innovate more in the long term and at school level. Teachers with a drive to improve try out new things in the classroom or discuss each other's views on education and set long-term goals.
- Exchange of knowledge and experience: an attitude focused both on sharing one's own knowledge and experience and applying the knowledge and experience of others. This is illustrated by reflective professional dialogues, for example.
- Reflection and reflective attitude: critically reflecting on one's own actions with the intention of learning from this analysis, and applying what is learned in practice.
- Research and research attitude: having a critical attitude towards one's own behaviour and that of others or the teaching profession as a whole. Teachers with a research attitude participate in research activities during which they explore a problem from practice analytically and systematically and go on to apply data or literature to acquire knowledge with which to acquire knowledge on the problem from practice.
- Professional autonomy: an attitude focused on feeling responsible for one's own professional development. Teachers with a professional autonomous attitude take initiatives to enhance their own professionalism.

Results

The case descriptions of the schools provide insight into the context of each school, the extent to which teachers display characteristics of a professional attitude and which conditions for the enhancement of professionalism are met, according to the perception of the teachers. The schools were also compared with each other.

The results reveal the two of the four school complied most closely with the characteristics of a professional learning community. These schools also demonstrated a professional attitude and professional behaviour, more so than the other schools. The Head of the second school is more critical of the professional attitude and professional behaviour of the team than the team members themselves. The most significant differences identified between these two schools and the other two relate to the aspects 'research and research attitude', 'reflection and reflective attitude' and 'professional autonomy', and to the conditions 'leadership', 'collective and individual learning' and 'cooperation'. Both schools which meet the characteristics of a professional learning community have a strong Head.

These results could indicate that the defined conditions for professional behaviour and a professional culture are indeed conditions for the professional behaviour and professional attitude of teachers.

This indication is based on just four schools, however. Indeed, the opposite interpretation could also apply: 'because a higher percentage of teachers working in these schools have a professional attitude and behave professionally, the culture at these schools is more professional.'

353

Conclusions

Based on the results, it can be concluded that many of the conditions for a professional culture exist at two of the case-study schools, such as open communication, exchange and interaction, walking into each other's classrooms, collective views on teaching, and mutual support. These conditions are only partially met at the other two schools.

According to all the teachers at these schools, the Head plays an important role in creating a professional culture. He/she organises meeting opportunities such as study days, ensures there is time for reflection and awareness and may or may not inspire and motivate teachers to learn and to develop further.

Discussion and recommendations

The results of this research reveal that teachers in the case-study schools are extremely motivated to improve their teaching. The examples given by the teachers illustrate that they especially want to improve if they encounter a problem. With regard to extended professionalism it is also important teachers focus more on the long term and take a more methodical approach to their professional development.

The results also indicate a relation between the extent to which these conditions are met and the degree to which teachers display a professional attitude and professional behaviour. The role of the Head also seems to be crucial to encouraging the enhancement of teacher professionalism. Considering the small number of schools participating in this study, further research is desirable to explore this relation in more detail.

In the concluding observations we related the results of the three parts. On the basis of this, we have made recommendations at various levels. Several recommendations are set out below (the other recommendations can be found in Chapter 14):

- Boards could shape the enhancement of teacher professionalism by adopting specific HR policy. It is also important for boards to ensure an effective distribution of tasks and responsibilities with a good balance between control and autonomy. Boards should also take care not to distance themselves too much and to frequently discuss their policy with the Heads. They should define clear frameworks within which schools would have enough space to give their own interpretations.
- There are various ways in which schools can focus on enhancing professionalism. For example, it is important for a school to develop into a professional learning community with a strong Head. Heads of school could create consultative structures with room for substantive professional dialogue. Teachers collectively conducting practice-oriented research can lead to an enhancement of the professionalism.
- It is recommended that teachers develop into extended professionals and take the responsibility for this professional development into their own hands (professional autonomy). This would require them to think more methodically and in the long-term and to take actions to enhance their own professionalism. Teachers could focus more attention on in-depth reflection and on research, and adopt a research attitude. In addition, they should be more focused on sharing knowledge with external parties and applying scholarly knowledge.
- Finally, the basis for the professional attitude of prospective teachers is laid during the teacher training programme. It is therefore essential that teacher training institutes pay attention to encouraging and creating a reflective and research approach and that teachers acquire the knowledge and skills to enable them to conduct research and to use and apply research. An integrated approach (knowledge, skills, attitude) in keeping with the context of the training institute and the profession would contribute significantly to a research attitude. Furthermore, teacher training institutes should feel responsible, together with the school boards, for supervising newly qualified and more experienced teachers and encouraging them to enhance their professionalism, by offering them master's degree programmes, for example.

354

The importance of teacher quality is widely recognised. There is increasing government attention for the enhancement of professionalism and boards are increasingly assuming responsibility for the enhancement of teacher professionalism. There is also more attention for practice-oriented research (within the teacher training institutes for example) and there is an increase in teacher awareness (more teachers taking master's degree programmes). All these developments give grounds for optimism about the enhancement of teacher professionalism and, therefore, the quality of primary education. On the basis of this we expect the developments to be positive.

end plan
 el deskund
 end samen
 kend nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou toelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

end plan
 el deskund
 end samen
 kend nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou toelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

Curriculum Vitae

Iris Windmuller (1980) behaalde in 1998 het vwo-diploma te Landgraaf. Aansluitend volgde ze de opleiding voor leraar basisonderwijs (pabo) in Sittard. In 2001 startte ze, na het behalen van haar pabo-diploma, met de studie 'Onderwijswetenschappen' aan de Universiteit van Maastricht. Ze specialiseerde zich in de afstudeerrichting 'Management en Organisatie van Leren'. Haar afstudeeronderzoek voerde ze uit bij de Inspectie van het Onderwijs en richtte zich op techniekonderwijs in de basisschool. In 2005 behaalde ze haar doctoraal diploma, waarna ze een periode werkzaam was als docent aan de pabo van Zuyd Hogeschool. Eind 2005 begon ze met haar promotieonderzoek bij Fontys PABO Eindhoven en de Open Universiteit. Momenteel is zij werkzaam als docent-onderzoeker bij de pabo in Eindhoven en de Master Leren en Innoveren van Fontys Hogeschool Kind & Educatie.

end plan
 el deskund
 end samen
 kend nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou toelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

end plan
 el deskund
 end samen
 kend nieuw
 beschouwe
 end plann
 veel deskundig visie
 ef lerend samenwerken
 derzoekend nieuwsgierig kn
 end doelgericht ondernemend
 conceptueel deskundig visiegedrev
 schrefte f beschouwend c lgerich
 nd ni erig kritischrefle escho
 conc eel deskundig vi even
 novc erend samenwe dele
 onde bekend nieuwsgi ritisc
 flectief beschouwend c geric
 ernemend planmatig auton
 tueel deskundig visiege
 ef lerend samenwerl
 rzoekend nieuwsgier
 tief beschouwend do
 nemend planmatig a
 tueel deskundig visie
 f lerend samenwerke
 bekend n uwsgerig
 f beschou end doe
 nend pl matig a
 el desku dig visie
 end sar nwerke
 end ni rsgierig
 escho nddoel
 end pla itig aut
 desku visiege
 nd sar erkend
 nd nie ierig kr
 chou toelge
 d plai auton
 iegec schou
 d plai utonc
 eskur egedr
 nd sar end de
 cend i kritisc
 201 gericht
 201

Dankwoord

En dan is het ein-de-lijk zover; het staat op papier, het is af, ik ben klaar! Mij rest alleen nog het schrijven van een dankwoord voor al die mensen die mij gesteund hebben tijdens het promotieonderzoek.

Het promotieonderzoek startte in november 2005. Mijn nieuwsgierigheid werd gewekt door de titel 'De Academische Basisschool'. Als zoekterm leverde het begrip destijds nog niets op. Het bleek een werktitel te zijn voor innovatieve ideeën gericht op de versterking van de professionaliteit van leraren in het basisonderwijs, ook wel 'academisering' genoemd. Met dit promotieonderzoek kon ik recht doen aan mijn nieuwsgierigheid naar dit onderwerp en werd ik in staat gesteld midden in de ontwikkelingen te staan die zich afspeelden bij innovatieve besturen en scholen in samenwerking met de lerarenopleiding.

Door het volgen van wat er op de werkvloer gebeurde, door het plaatsen van deze ontwikkelingen in een bredere context en door dit te beschrijven, heb ik ontzettend veel geleerd, zoals schrijven, redeneren, concluderen, analyseren en presenteren. Maar zeker ook volhouden, me niet van de wijs laten brengen, relativeren en omgaan met (kritische) feedback. Ieder die zelf of zijdelings betrokken is bij een promotieonderzoek weet dat het voor promovendi bij tijden een eenzaam en moeilijk proces kan zijn. Bij mij was dat niet anders! Harrie verwoordde het gevoel van eenzaam zwoegen in één van onze gesprekken met een metafoor over een ijsvlakte; het is pionieren met slechts een globaal richtingsgevoel. Hoewel..., uit mijn woorden van dank aan zo velen blijkt dat ik dit niet alleen had kunnen doen.

Op de eerste plaats wil ik mijn begeleiders Marc en Anje bedanken. Zonder jullie had ik dit resultaat niet kunnen bereiken. Marc, je was vanaf het allereerste moment betrokken bij het onderwerp 'Academische Basisschool' en stond aan de basis van dit promotieonderzoek. Dank voor alle leerzame én leuke begeleidingsgesprekken. Ik kreeg altijd nieuwe inzichten en ideeën en kon gemotiveerd verder na onze gesprekken. De koppelingen met en uitstapjes naar diverse ontwikkelingen in verschillende contexten, leerden mij het proefschrift in een breder perspectief te plaatsen. Anje, ik kan wel zeggen dat zonder jou het proefschrift er nu niet gelegen had en het was ook nooit geworden wat het nu is. Je bent een begeleider uit duizenden! Wat kun je goed motiveren, enthousiasmeren en structureren (want met 'flop' 'flop' 'flop' stond alles uiteindelijk op papier). Jij stapte in het proces, ongeveer anderhalf jaar na de start. Vanaf dat moment gaf je me handvatten om het tot dan toe nog losse zand te gebruiken voor de bouw van een logisch geheel. Met jouw uitgebreide feedback kon ik telkens direct aan de slag. Bovenal heb je ervoor gezorgd dat het proces 'leuk' bleef. Dank jullie wel voor alles.

Jozef, als begeleider van het eerste uur, wil ik je bedanken voor de ondersteuning tijdens de brainstormfase van dit promotieonderzoek. Peter, in de periode dat er geen dagelijks begeleider was, kon ik bij jou terecht voor ondersteuning die maakte dat ik toch verder kon gaan. Bedankt daarvoor.

Naast de ondersteuning van mijn begeleiders is ook mijn directe werkomgeving van groot belang gebleken. Mijn collega's van Fontys Hogeschool Kind & Educatie, Pabo Eindhoven, wil ik hier dan ook graag bedanken. Harrie, dank voor alle ondersteuning en coaching tijdens het proces. Mattie, bedankt voor de hulp bij de afbakening van taken en ook voor het oog dat je had voor het persoonlijke aspect. Collega's van LC3, bedankt voor jullie getoonde interesse in mijn onderzoeksonderwerp en -proces, maar ook voor de gezellige wandelgangenpraat en lunchpraat die niet over het onderzoek gingen. Silvia wil ik het bijzonder bedanken voor de brainstormsessies die geleid hebben tot het ontwerp van de omslag zoals die nu is: een mooi resultaat! Erni, bedankt voor de coaching tijdens de periodes dat alles lastig te combineren was. Je stelde precies de goede vragen. Voor het ondersteunen bij de uitwerking van de interviews, bedank ik Marianet en Susanne.

Een speciaal woord van dank aan Jan, mijn vaste kamergenoot op alle verdiepingen. Je hebt van dichtbij meegemaakt hoe de procesperikelen soms tot wanhoop leidden. Bedankt voor alle openheid en gezelligheid. De gesprekken over (klein)kinderen, vakanties, etc., maar ook over onderwijs in het algemeen, waren een welkome afwisseling.

Collega's van de Master Leren en Innoveren, bedankt voor de teamspirit, de ondersteuning en het grote inlevingsvermogen. Wat fijn om zulke collega's te hebben. Het is heel gezellig, hard werken met jullie!

Ook wil ik mijn (ex)-collega-promovendi bedanken. In het bijzonder Daniëlle, Ellen, Hanneke en Mirjam. Bedankt voor alle gezelligheid en nieuwe smaakbelevissen. Als onderwijspromovendi van de eerste lichting hadden we elkaar snel gevonden. Vooral het proces was voor velen van ons gelijk. Inmiddels delen we meer dan alleen dat. Ik kan niet anders zeggen: *'een geweldige groep meiden'* (Rohaar, 2009, p.128). Mirjam, we hebben veel samen kunnen sparren over het proefschrift. Jou dank ik ook voor het meecoderen van de interviews. Ik vind het super dat je mijn paranimf wilt zijn.

Wietse, Linda en Jannet, jullie hebben als collega-promovendi constructief kritische feedback 'losgelaten' op mijn proefschrift. Bedankt niet alleen daarvoor, maar ook voor de gezellige gesprekken en samenwerking op allerlei gebied.

Het onderzoek had nooit plaats kunnen vinden zonder de medewerking van de mensen in het werkveld. Ik dank de schoolbesturen en de leden van de stuurgroep. Wat fijn dat ik mocht meekijken, meedenken en meedoen. Ondanks de verschillende perspectieven, was het goed om tijdens de stuurgroepbijeenkomsten te ervaren dat er steeds een gezamenlijk doel werd nagestreefd, namelijk het meer centraal stellen van de leraar en diens professionaliteit om daarmee het onderwijs te kunnen verbeteren.

Eric en Christa wil ik bedanken voor de fijne samenwerking tijdens het onderzoek 'de tussentijdse evaluatie'.

Ilse, tot jou richt ik een speciaal woord van dank. Vanaf het prille begin was jij betrokken bij het project 'Academische Basisschool' en ook bij mijn promotieonderzoek. Je bent gedurende het traject mijn procesmaatje geweest. Tijdens deze jaren hebben we ook persoonlijke 'ups' en 'downs' meegemaakt en gedeeld. Ontzettend bedankt voor het kritisch meelezen, samen puzzelen en de vele gesprekken over het proces. Ook bedankt voor het luisterende oor, je begrip, de gezellige etentjes en de coaching door de 'je kunt het'-mailtjes, die mij tijdens de laatste fase er doorheen hebben geholpen. Wat enorm fijn dat je mijn paranimf wilt zijn.

Ook wil ik de leraren en directeurs van de scholen bedanken voor het mogen nemen van een kijkje in hun dagelijkse praktijk. Tijdens de onderzoeksperiode heb ik me altijd welkom

gevoeld in de prettige sfeer die er in jullie teams is. Bedankt voor de openhartige gesprekken. Zonder jullie medewerking had ik geen praktijkinhoud kunnen geven aan dit proefschrift.

Familie en vrienden wil ik in het bijzonder bedanken voor de getoonde interesse in mijn werkzaamheden (en mijn gezeur daarover), maar vooral voor de afleiding en de ontspanning tijdens deze periode. Voor het kritisch meelezen dank ik in het bijzonder: Mark, Drusina, Esmeralda, Anke (je bent er voor alles), Mirjam, Inge, Hanneke, Ellen, Renate, Ivo (grote broer).

Jacqueline, Hennie en ook Melanie en Danaé, ontzettend bedankt voor alles. Het is nooit teveel voor jullie. Het is heerlijk om te zien dat Vera en Stijn zich zo vrij en thuis voelen bij jullie. Voor jullie allemaal geldt: 'een goede buur én een goede vriend'.

Mijn schoonouders Rinie en Martina, dank ik voor de interesse, het volste vertrouwen in mijn kunnen en alle (praktische) ondersteuning zodat ik kon doorwerken aan de afronding van het proefschrift.

Pap, ook jou wil ik hier bedanken. Zoals je zelf al aangaf in de relatie van mij tot de kinderen; het begeleiden van je kind stopt niet na de kinderjaren. Voor jou geldt dit zeker; je bent nog steeds mijn steun en toeverlaat op allerlei gebied. Bedankt voor alle wijze raad en ondersteuning. Nu komt er zeker meer tijd voor leuke dingen!

Wat is het jammer dat mijn moeder dit niet mag meebeleven. In alle leerperiodes wist ze precies wat te zeggen als het even tegenzat. Mam, ik heb je ontzettend gemist.

De laatste woorden zijn voor mijn allerliefsten. Evander, wat is het heerlijk thuiskomen bij jou. Dank voor alles en dat niets ooit teveel is voor jou. Bij jou vind ik liefde, ruimte, rust, geduld, vertrouwen en nog zo veel meer. Dank dat je er voor me was, dank dat je er bent!

Vera en Stijn, mijn trots, van jullie leer ik het meest; over wie ik ben en graag wil zijn. Ik geniet intens van ons samenzijn. Jullie maken mij, samen met jullie pappa, echt gelukkig! En daar gaat 'het' uiteindelijk om.

Dank jullie wel!

Iris