

Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school

*Jeroen Imants (redactie)
Maarten van Boxtel
Corné van Doorn
Robert-Jan Gruijthuijzen
Ruud Jongeling
Ingrid Kalthoff
Sandra van der Linden
Annemartijn Mulder*



vereniging
ons middelbaar onderwijs



Radboud Universiteit Nijmegen



Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school

Jeroen Imants (redactie)
Maarten van Boxtel
Corné van Doorn
Robert-Jan Gruijthuijzen
Ruud Jongeling
Ingrid Kalthoff
Sandra van der Linden
Annemartijn Mulder

Script! Onderwijsonderzoek nr.1
Uitgave: Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs
Postbus 574, 5000 AN Tilburg
T: 013 - 59 555 00
E: info@omo.nl
I: www.omo.nl
Tilburg, januari 2014

ISBN: 978-90-71897-00-9

Deze publicatie kwam tot stand in het kader van de landelijke stimuleringsregeling Krachtig Meesterschap van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en het deelproject "Krachtig Meesterschap" van vereniging Ons Middelbaar Onderwijs.

Inhoudsopgave

Voorwoord: Leraren onderzoeken een op leren gerichte werkomgeving	4
Een stimulerende en kansen biedende werkomgeving voor leraren	8
De waan van de dag - De professionele invulling van het werk van docent	20
De driejarige brugperiode: een brug te ver?	33
CC-uren op het Cobbenhagenlyceum	42
Een reflectie op het doen van (praktijk)onderzoek op het Fioretti College	53
Samenwerking in een nieuw traject van havo-profilering op het Norbertuscollege	62
Samenwerking in vakgroepen op het Da Vinci College	72
Een nieuwe organisatiestructuur: kans of bedreiging voor professionele ontwikkeling?	84
Afsluiting	91
Overzicht van auteurs	105

Voorwoord: Leraren onderzoeken een op leren gerichte werkomgeving

Jeroen Imants

In het project Krachtig Meesterschap van Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) staat de professionele ontwikkeling van de leraar binnen de school centraal. Speciale aandacht gaat in dit project uit naar de mogelijkheid om tijdens de loopbaan in het onderwijs als professionele werker door te ontwikkelen tot excellente leraar. Voor hoogopgeleide leraren wordt daarmee de aantrekkelijkheid van het werken in de school vergroot.

Onder professionele ontwikkeling verstaan we de ontwikkeling van de leraar in het werk gedurende de hele beroepsloopbaan. De beroepsloopbaan van leraren verloopt niet langs een rechte lijn, maar vertoont 'ups and downs' en rustige en turbulente periodes (Day, et al. 2007). Resultaten van onderzoek en ervaringen in het werk van leraren laten zien dat de professionele ontwikkeling beïnvloed wordt door de inhoud en organisatie van het werk van leraren in scholen. Scholen variëren in de mate waarin zij een gunstige omgeving vormen voor professionele ontwikkeling. Een Amerikaanse onderzoekster spreekt van 'learning enriched' en 'learning impoverished' scholen (Rosenholtz, 1989). Meer in het algemeen zijn werkorganisaties een stimulerende of een beperkende omgeving voor het leren van hun medewerkers (Ellström, 2001). In het project Krachtig Meesterschap van OMO is het doel om middelen op te sporen waarmee de professionele ontwikkeling van leraren gestimuleerd kan worden. Het is van belang om daarbij aandacht te hebben voor de werkomgeving van de leraar, omdat deze de context is voor professionele ontwikkeling. Met dat doel is binnen het project Krachtig Meesterschap van OMO een apart deelproject opgezet. Deze bundel is het verslag van dit deelproject: 'Een op leren gerichte werkomgeving'.

Een uitgangspunt van het project 'Een op leren gerichte werkomgeving' is dat professionele ontwikkeling van de leraar leidt tot verbeteringen in het onderwijs door de leraar. De uiteindelijke resultaten van de professionele ontwikkeling van de leraar zijn de verbeterde leerprestaties van leerlingen. Leerprestaties wordt hier breed opgevat; het gaat om de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling op uiteenlopende terreinen. Deze verbeterde prestaties komen tot stand via beter onderwijs voor de leerlingen door professioneel sterke leraren. De relatie tussen professionele ontwikkeling en betere leerprestaties werkt ook omgekeerd, en wel als volgt: Beter leren door de leerling en verhoogde leerprestaties van leerlingen zijn voor leraren een motiverende factor in het werk; deze resultaten zijn immers waar leraren het werk in de school allemaal voor doen. Deze verhoogde motivatie heeft weer een stimulerende uitwerking op de professionele doorontwikkeling door de leraar tijdens het werk in de school. Kortom: beter leren door de leerlingen krijgt gestalte binnen een uitdagende en kansen biedende werk- en leeromgeving voor de leraar en levert ook een bijdrage aan deze uitdagende en kansen biedende werk- en leeromgeving. Daarom worden in deze bundel de professionele ontwikkeling en de werkomgeving van de leraar gekoppeld aan het onderwijzen en het leren van de leerlingen.

In deze bundel wordt de werkomgeving van de leraar beschouwd als de voor iedere leraar unieke ruimte in de school. In deze ruimte geeft de leraar onderwijs aan de eigen leerlingen en werkt de leraar samen met de collega's aan het onderwijsleerproces en het leren van de leerlingen. Er zijn meerdere resultaten voorhanden van onderzoek naar werkplekieren in de school en de school als leeromgeving voor leraren (Imants & Van Veen, 2010). Deze inzichten in de werk- en leeromgeving zijn doorgaans geformuleerd vanuit het perspectief van de onderzoeker. In een publicatie van het Centraal Planbureau (CPB) (Vogels, 2009) wordt geconstateerd dat er veel beeldvorming is over leraren in het voortgezet onderwijs, maar dat deze leraren zelf weinig aan het woord komen. In dit project is ervoor gekozen om het perspectief van de leraar zelf centraal te stellen. Dit gebeurt op twee manieren: het onderzoek wordt uitgevoerd bij leraren in het voortgezet onderwijs en het onderzoek wordt uitgevoerd door leraren.

Aan deze keuze liggen twee verwachtingen ten grondslag. De verwachting is dat onderzoek van de werkomgeving in hun school door de leraren zelf een authentiek beeld oplevert van deze werkomgeving. De tweede verwachting is dat het zelf uitvoeren van een onderzoek door leraren een uitdagende kans biedt om aan hun eigen professionele ontwikkeling te werken. De doelen van dit project zijn om:

- vanuit door leraren zelf uitgevoerd onderzoek inzicht te krijgen in hoe leraren de werkomgeving in hun school waarnemen, en
- bij te dragen aan de professionele ontwikkeling van leraren door het zelf uitvoeren van praktijkonderzoek.

Met deze doelen geeft het project een uitwerking aan de algemene doelen van Krachtig Meesterschap OMO. Tevens voegt het project nieuwe inzichten toe aan resultaten van reeds bestaand onderzoek naar de werkomgeving van leraren en hun professionele ontwikkeling. De vraagstelling voor dit onderzoek luidt:

Wat maakt in de ogen van leraren de eigen werkomgeving in de school tot een kansen biedende en stimulerende werk- en leeromgeving voor professionele ontwikkeling?

De zeven leraar-onderzoekers in dit project werken in uiteenlopende scholen (tabel 0.1). Door iedere leraar-onderzoeker wordt de hiervoor gegeven algemene vraagstelling uitgewerkt tot een eigen bij de school passende onderzoeksvraag. De projectleden delen een gemeenschappelijk begrippenkader als startpunt voor de uitwerking van de eigen onderzoeksvraag. Dit gemeenschappelijk kader wordt in het volgende hoofdstuk van de bundel besproken. Om dit kader te ontwikkelen is door de projectleden gezamenlijk literatuur bestudeerd. De resultaten van de verschillende onderzoeken worden aan het slot van deze bundel binnen dit gedeelde kader besproken. Daardoor is het mogelijk om in het laatste hoofdstuk de conclusies van de zeven praktijkonderzoeken in samenhang én diversiteit te beschrijven.

De leraar-onderzoekers geven les in de alpha-, beta- en gammavakken. Zij hebben gemeenschappelijk met elkaar dat zij binnen hun school speciale taken uitvoeren en meer doen dan alleen lesgeven. Speciale taken van de leraar-onderzoekers naast hun docentschap zijn onder meer decaan, dyslexiecoördinator, medewerker kwaliteitszorg en opleidingsdocent of coördinator onderzoek in Academische Opleidingsscholen. De ervaring als leraar varieert van 5 tot meer dan 30 jaar en in samenhang daarmee zijn de leraren korter of langer aan de huidige school verbonden. De leraren variëren wat betreft eerste- of tweedegraads opleiding. Het volgen van aanvullende scholing komt regelmatig voor. Enkel en enkele hebben recent een vakmaster of onderzoekmaster voltooid.

Naast de zeven leraar-onderzoekers bestond het projectteam uit een senior-onderzoeker van de Radboud Universiteit Nijmegen voor de begeleiding en een medewerkster van OMO voor de coördinatie. In totaal zijn 5 studiebijeenkomsten van het projectteam gehouden op het kantoor van OMO in Tilburg. Tussen de bijeenkomsten door hebben de leraar-onderzoekers binnen de grenzen van de beschikbare tijd en middelen enige feedback gekregen van de begeleider op hun plannen en tussenproducten. Voor een van de leraar-onderzoekers viel het uitvoeren van dit onderzoek samen met het uitvoeren van het afstudeeronderzoek voor een masteropleiding bij hogeschool Fontys (de eindschrijving is met een 10 beoordeeld!).

De gang van zaken in het project is in grote lijnen als volgt geweest (individuele projecten zijn hier meer of minder van afgeweken):

Voorjaar - najaar 2011: voorbereiding van het onderzoek, zoals bestuderen en bespreken van literatuur, formuleren van doel- en probleemstelling van onderzoeken in scholen en opstellen van plan voor onderzoek,

Winter 2011 – voorjaar 2012: verzameling gegevens,

Winter 2012 – zomer 2012: verzameling gegevens, analyse gegevens en vergelijken van opvallende uitkomsten in scholen,

Zomer 2012 – najaar 2012: schrijven van verslag en eventueel presentatie in eigen school
Eind 2012: opleveren verslag,

Winter 2013: redactioneel schaaftwerk aan de artikelen van de bundel.

In tabel 0.1 zijn de zeven onderzoeken aangegeven die in dit project zijn uitgevoerd. Eerder is aangegeven dat we professionele ontwikkeling van de leraar koppelen aan het leren van de leerlingen. De tabel is vanuit die gedachte ingedeeld. De volgorde in de tabel geeft aan hoe dicht het thema van het onderzoek gekoppeld is aan het onderwijsleerproces en het leren van de leerlingen in de school. De opsomming begint met het onderzoek dat het meest direct gekoppeld is aan het dagelijks onderwijs voor de leerlingen. In het als zevende en als laatste genoemde onderzoek staat de organisatie centraal, namelijk een nieuwe structuur voor de school. Door Maarten van Boxtel en Ruud Jongeling is tijdens de uitvoering van het onderzoek nauw samengewerkt. Vanwege verschillen in de contexten van de scholen is het handiger gebleken om toch twee afzonderlijke verslagen te schrijven.

naam	schooltype	onderwerp
Annemartijn Mulder	vmbo-gt	Alternatieve roostering en organisatie pauzes
Ingrid Kalthoff	havo/vwo	3-jarige brugperiode en differentiatie / begeleiding
Corné van Doorn	havo/vwo	Waardering CC-uren
Robert-Jan Gruijthuijzen	vmbo	Leraar-onderzoek in school en verbetering onderwijs
Maarten van Boxtel	havo/vwo	Samenwerking in professionele leergemeenschappen
Ruud Jongeling	vmbo	Samenwerking in nieuwe / bestaande vakgroepen
Sandra van der Linden	vmbo/havo/vwo	Impact van een nieuwe organisatiestructuur

*Tabel 0.1 De zeven deelonderzoeken uit het Krachtig Meesterschap project
'De werkomgeving van leraren en professionele ontwikkeling'*

In het eerste hoofdstuk van deze bundel wordt het thema van het project toegelicht. Achtereenvolgens komen de volgende onderwerpen aan bod: professionele ontwikkeling van leraren, de werkomgeving van leraren in de school en werkplekieren en professionaliteit en leraar als beroep. In de daarop volgende zeven hoofdstukken worden door de leraar-onderzoekers de onderzoeken beschreven die zij hebben uitgevoerd. In het laatste hoofdstuk van de bundel worden de resultaten van de zeven onderzoeken op een rij gezet en vergeleken met de uitkomsten van enkele grootschalige landelijke onderzoeken in vo-scholen.

Een woord van dank gaat uit naar OMO en de zeven scholen binnen OMO die dit project met de schoolgebonden onderzoeken hebben mogelijk gemaakt. Heel in het bijzonder moet een dankwoord gericht worden tot Natascha van Iersel en Jos Hulsker. Zonder de effectieve organisatie en ondersteuning door Natascha waren het project en deze bundel niet van de grond gekomen. Jos heeft vanuit een brede visie op professionele ontwikkeling dit deelproject mogelijk gemaakt binnen het meer omvattende Krachtig Meesterschap-project van OMO. Hij heeft met zijn inhoudelijke en praktische blijken van belangstelling een krachtige stimulans gegeven voor het welslagen van het project en de bundel.

Literatuur

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.

Ellström, P. (2001), Integrating learning and work: problems and prospects, *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435.

Imants, J. & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, vol. 7 (pp. 569-574). Oxford: Elsevier.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York, NY: Longman.

Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Een stimulerende en kansen biedende werkomgeving voor leraren

Jeroen Imants

Inleiding

Alle jongeren in Nederland gaan naar school. De toekomst van de meesten van deze jongeren hangt voor een belangrijk deel af van het succes van hun schoolloopbaan. Een succesvolle schoolloopbaan is een individueel belang voor de meeste jongeren en de mensen in hun directe omgeving. Daarnaast kent het succes van schoolloopbanen ook een maatschappelijk belang. In Nederland hangen welvaart en welzijn voor een groot deel af van de kwalificaties van de beroepsbevolking. Een hoog opleidingspeil levert daaraan een belangrijke bijdrage. Daarom zijn de veelzijdige ontwikkeling van jonge mensen en het realiseren van optimale leerresultaten van de leerlingen van eminent belang. Dit geldt zowel voor de individuele kansen van jonge mensen als voor de ontwikkeling van de Nederlandse samenleving.

Internationale vergelijkingen laten zien dat het Nederlandse onderwijs het goed doet. Dit is op de eerste plaats de verdienste van de leraren; de kwaliteit van het onderwijs wordt voornamelijk bepaald door de leraren die in het onderwijs werkzaam zijn (Leithwood et al., 2006). Van scholen wordt verwacht dat zij het hoge niveau in de leerprestaties van de leerlingen vasthouden en ook dat zij het onderwijs verder ontwikkelen en verbeteren. In samenhang met de snelle maatschappelijke ontwikkelingen ervaren leraren en scholen een druk tot diepe en duurzame vernieuwing. Daarom wordt van leraren verwacht dat zij zich professioneel blijven ontwikkelen. Dit geldt voor iedere leraar individueel en voor de leraren als beroepsgroep. Het instellen van een register voor leraren is een voorbeeld daarvan in concreet beleid. Een ander voorbeeld is het streven dat meer leraren op masterniveau zijn opgeleid.

Ruimte voor diepe en duurzame verbetering in het leren van de leerlingen ontstaat wanneer beter onderwijs in de school samengaat met de professionele ontwikkeling van de leraar. De basis voor deze diepe en duurzame verbetering in het leren van de leerlingen en professionele ontwikkeling van leraren is een stimulerende en kansen biedende werk- en leeromgeving voor de leraar in de school. Zoals in het voorwoord reeds werd aangegeven speelt de werkomgeving van de leraar een stimulerende of remmende rol in diens professionele ontwikkeling (Hoekstra et al., 2009; Imants & Van Veen, 2010; Rosenholtz, 1989). Ook bepaalt de kwaliteit van de werkomgeving mee hoe aantrekkelijk het werk in het onderwijs is voor hoogopgeleide leraren.

In deze bundel worden zeven door leraren uitgevoerde onderzoeken besproken. In elk van deze onderzoeken staat een vraag centraal die afgeleid is van de algemene vraag voor deze bundel:

Wat maakt in de ogen van leraren de eigen werkomgeving in de school tot een kansen biedende en stimulerende werk- en leeromgeving?

Met het bieden van kansen worden hier kansen bedoeld voor de leraar om een professionele ontwikkeling door te maken die een duurzame bijdrage levert aan goed onderwijs en beter leren van de leerlingen.

In dit algemene hoofdstuk worden drie onderwerpen besproken die in alle zeven onderzoeken terugkeren. Samen vormen zij het gemeenschappelijke kader waarbinnen de zeven onderzoeken zijn uitgevoerd. De onderwerpen zijn professionele ontwikkeling, werkomgeving van de leraar in de school en leraar als beroep.

Professionele ontwikkeling van leraren

Onder de professionele ontwikkeling van de leraar wordt hier verstaan: de ontwikkeling in het beroep die de leraar doormaakt gedurende de beroepsloopbaan. Dit kan een ontwikkeling zijn met ups and downs en met versnellingen en vertragingen (Huberman, 1995). Door Day en collega's (2007) is in Engeland een grootschalig onderzoek uitgevoerd onder leraren in basis- en voortgezet onderwijs. Zij vonden de volgende fasen in de professionele ontwikkeling van leraren, uitgedrukt in jaren ervaring in het onderwijs (figuur 1.1):

- 0-3 jaar: tonen van sterke betrokkenheid, belang van ondersteuning en uitdaging;
- 4-7 jaar: vasthouden van identiteit en doelmatigheid in de klas;
- 8-15 jaar: omgaan met veranderingen in rol en identiteit, toenemende spanningen en omslagen;
- 16-23 jaar: omgaan met spanning werk en privé, uitdagingen aan motivatie en betrokkenheid;
- 24-30 jaar: vasthouden van motivatie onder druk;
- 31+ jaar: vasthouden of verliezen van motivatie, omgaan met verandering, en voorbereiden op einde beroepsloopbaan.

Figuur 1.1, Fasen in de professionele ontwikkeling van leraren in basis- en voortgezet onderwijs (Day et al., 2007).

Wat in deze professionele ontwikkeling door de een als een verbetering wordt gezien, zal door de ander wellicht als een terugval worden waargenomen. Met deze definitie wordt afstand genomen van de opvatting dat professionele ontwikkeling altijd tot een verbetering of verhoging leidt, zoals bij de omschrijving van 'schools leren' vaak het geval is (betere resultaten voor lezen; verhoging van de toetsresultaten voor wiskunde). Leren door leraren binnen werksituaties in de school kan resulteren in het geven van beter onderwijs en een grotere bevrediging in het werk. Maar dit leren kan ook bestaan uit het herbevestigen en versterken van bestaande (gewenste of ongewenste) routines, of uit het zich eigen maken van suboptimale of ronduit verkeerde praktijken (Bredeson, 2003; Smylie, 1995).

In voorgaande wordt professionele ontwikkeling omschreven als een aan de persoon van de leraar gekoppeld verschijnsel; het is een individuele ontwikkeling. Dit persoonlijke aspect is zeker aanwezig. Maar er is meer. Professionele ontwikkeling vindt plaats in voortdurende interactie met de werkomgeving van de leraar. De leraar maakt actief deel uit van en geeft actief mede vorm aan deze werkomgeving. De werkomgeving is dus niet een buiten de leraar bestaande, constante factor. De werkomgeving geeft richting aan en ontwikkelt mee met de professionele ontwikkeling van de leraar (Hoekstra et al, 2009; Imants & Van Veen, 2010).

Betekent voorgaande nu dat de leraar over een enorme vrijheid beschikt om de eigen professionele ontwikkeling in te richten en te sturen? Nee, dat is niet het geval. De realiteit is dat de werkomgeving van de school en de opvattingen en waarden van de leraar over het eigen werk sterk ingekleurd zijn door maatschappelijke structuren die heersende opvattingen weerspiegelen over wat kennis is, wat leren en onderwijzen inhouden en hoe het schoolleven er in de school en de klas aan toe moet gaan. Alle leraren hebben vanaf hun eerste schooldag als leerling met dit beeld leren leven en leren, lang voor de eerste dag aanbrak waarop zij de lerarenopleiding betraden en leerden om te werken in het onderwijs en in de school.

De Amerikaanse onderzoekers Tyack & Tobin (1994) spreken van de 'grammar of schooling' en van 'the real school' om dit sterk geïnstitutionaliseerd beeld aan te duiden. Als individu kun je hier niet zomaar aan onttrekken, zelfs niet wanneer je als individu beantwoordt aan het beeld van de eigenwijze, zo niet eigengereide, leraar. Misschien is dat beeld van de eigenwijze leraar, naast vele andere beelden, wel onderdeel van de bestaande instituties en conformeert de leraar zich gedurende zijn of haar professionele ontwikkeling door diens eigengereidheid juist aan een bestaand beeld.

In de eigen, persoonlijke professionele ontwikkeling heeft de leraar tot op zekere hoogte kansen om aan deze beelden en waarden een eigen invulling te geven. Tegelijk zal de leraar de heersende beelden en waarden voor een deel reproduceren. Dit geldt overigens niet alleen voor leraren en voor werken in het onderwijs, het geldt voor alle beroepen (Billett, 2010). Met de professionele ontwikkeling van de individuele leraar krijgt het onderwijs en de school aan de ene kant een nieuwe impuls van deze unieke leraar. Tegelijk bevestigt deze leraar als deel van het grote systeem de bestaande structurele kenmerken door deze in de eigen professionele ontwikkeling te reproduceren. Professionele ontwikkeling is dus niet de ontwikkeling van een individuele leraar los van de bestaande onderwijsstructuur, waarbij die structuur daar als externe conditie - van buiten de leraar - op van invloed is. Individu en systeem ontwikkelen in interactie, waarbij zowel innovatie en verbetering als efficiëntie en reproductie van routines aan de orde zijn (Hammerness et al., 2007).

De werkomgeving van leraren

Het leren van de leraar in de werkomgeving van de school doet zich voor op drie niveaus. Deze drie niveaus zijn:

- individueel of persoonlijk leren (bijvoorbeeld veranderingen in het didactisch handelen van een leraar);
- sociaal leren in een team (bijvoorbeeld de ontwikkeling van een PTA met de vaksectie en de doorwerking daarvan in het handelen en denken van de teamleden);
- collectief leren in en van de organisatie (de ontwikkeling van een identiteit als school en de uitwerking daarvan in concreet beleid, zoals regels voor het omgaan met mobiele telefoons en de socialisatie van het individu in de waarden en normen van de school).

Daarnaast doet het leren zich voor binnen verschillende contexten. Om de context van de werkomgeving te bepalen is het onderscheid tussen de formele en de informele organisatie van belang. Formeel bestaat de school uit een structuur in de zin van een hiërarchie, regels/procedures en afdelingen of secties die belast zijn met uiteenlopende verantwoordelijkheden en taken. Een voorbeeld daarvan is het functiebouwwerk binnen een schoolbestuur en binnen de school. OMO brengt met het instellen van een schaal 13-functie voor excellente leraren met bijbehorende functieomschrijving en -eisen een wijziging aan in de formele structuur van haar scholen. Deze verandering in de formele structuur heeft niet als vanzelf identieke veranderingen in de informele organisatie tot gevolg.

Informeel omvat de school uiteenlopende domeinen van invloed en interactie. In het nu volgende wordt vooral naar dit informele domein gekeken. Voor leraren maakt het werk met leerlingen, binnen en buiten de klas, de kern uit van het werk. Voor een groot deel van de dag werken leraren individueel met een groep of met groepen van leerlingen, tamelijk geïsoleerd van collega's. Een drijvende kracht voor leraren om deel te nemen aan activiteiten voor professionele ontwikkeling is gelegen in de mogelijkheid om het leren van leerlingen te verbeteren, hetzij door vernieuwingen aan te brengen, hetzij door de efficiëntie te verhogen. De meeste ervaringen van leraren die professionele ontwikkeling stimuleren worden opgedaan in het werk met leerlingen, in de direct aan het werk met leerlingen gerelateerde interacties met collega's en in de interactie met schoolcondities die direct gerelateerd zijn aan het eigen werk met leerlingen en collega's. Bij elkaar is dit het informele domein van het werk van de leraar. Dit domein is op een voor de leraar en de school typerende manier ingebed in de formele organisatie van de school. Binnen dit informele domein doen zich de belangrijke stappen in de professionele ontwikkeling van de leraar voor.

Naast de domeinen van de leraren is er het domein van de schoolleiding. In het domein van de schoolleiding krijgen schoolcondities en processen op schoolniveau een plaats. Deze schoolcondities en organisatieprocessen zijn indirect van invloed op de professionele ontwikkeling van de leraar. De invloed van deze schoolcondities en –processen wordt gemedieerd door de processen van ‘reinvention’ en ‘reinterpretation’ door de leraar in hun eigen domein (Luttenberg et al. 2011; Weick, 1995). Bijvoorbeeld: een schoolplan is niet direct van invloed op de professionele ontwikkeling van een leraar. Dit document kan de professionele ontwikkeling van de leraar wel in verwachte of onverwachte richting beïnvloeden, maar deze invloed zal plaatsvinden binnen de interpretaties door de leraar van het schoolbeleid. Dus als de leraar al een grote argwaan tegen management in het algemeen en tegen het management en beleid van de eigen school in het bijzonder heeft opgebouwd, is de kans groot dat deze in eerste instantie defensief zal reageren op het schoolplan, zelfs tegen elementen uit het plan waar deze leraar het in tweede instantie best wel mee eens is of zijn voordeel mee kan doen.

Zes groepen van factoren die de professionele ontwikkeling van leraren binnen de werkplaats in uiteenlopende richtingen (gewenst en ongewenst, stimuleren en remmend, bedoeld en averechts) kunnen beïnvloeden zijn (Ellström, 2001; Imants & Van Veen, 2010):

- *het leerpotentieel van de inhoud en methode van het werk;*
de complexiteit van de taken, variatie in het werk, autonomie in en controle over het eigen werk (deze factor heeft veel te maken met de professionele ruimte van de leraar en ook met het isolement van de leraar en vastgeroeste routines in het werk),
- *gelegenheid voor feedback, evaluatie, en reflectie op de opbrengsten van het werk;*
het ervaren van het succes van de eigen inspanning bij de uitvoering van taken, op data gebaseerd inzicht in zaken die goed en minder gaan in het eigen werk en in de school, de stimulans om systematisch na te denken over zaken die goed en minder goed gaan en om verbeteringen te ontwikkelen (deze factor heeft veel te maken met opbrengstgericht werken en gebruik van data en ook met de vaak beperkte mogelijkheden om samen met collega's diepgaand stil te staan bij de kwaliteit van het werk),
- *formalisatie van werkprocessen;*
de in methodes ingebouwde ordening van de stof en van didactische werkwijzen, het PTA, het rooster, afspraken in sectie en afdeling/team over onderwijs en begeleiding van de leerlingen, normen en procedures voor determinatie en overgang (deze factor heeft veel te maken met passend onderwijs, taalbeleidsplan en kritisch doordenken van plannen en regels, en ook met grenzen voor differentiatie door vaste afspraken en regels en slaafs volgen van methode en toetsplan),
- *actieve deelname aan probleemoplossing en verbetering van het werk;*
de actieve rol van de leraar bij de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van effectieve en inspirerende onderwijsvormen en inhoud, de gerespecteerde inbreng van leraren bij de ontwikkeling van de inhoudelijke kanten van onderwijsbeleid in de school (deze factor raakt sterk aan de professionele ruimte van de leraar en inspirerende en niet-vrijblijvende vormen van samenwerking, aan de leraar als uitvoerder van een door anderen bedacht curriculum en aan het verloren gaan van de stem van de leraar bij de uitvoering van het schoolbeleid waarin leraren wel hebben meegedacht),
- *hulpbronnen voor leren;*
aanwezige voorkennis bij leraren, beschikbaarheid van curriculum- en instructiematerialen en tijd en ruimte, resp. rust (deze factor betreft de randvoorwaarden in de ruime zin van het woord, aanwezigheid daarvan is als op zichzelf staand gegeven niet genoeg voor sterke motivatie en inspiratie, maar afwezigheid maakt ontevreden en leidt tot verlies van motivatie, denk ook aan het weglekken van in eerste instantie wel gecreëerde tijd en ruimte voor structurele samenwerking door het onvoorzien opvangen van lesuitval vanwege een zieke collega, deelname aan een werkweek van de brugklas of een studiereis van 5 vwo, etc.),

- *gedeelde normen en waarden*;
normen en waarden aangaande het leren en de ontwikkeling van leerlingen, normen en waarden aangaande de samenwerking en onderlinge verhoudingen tussen leraren onderling, en leraren en schoolleiding (deze factor heeft veel te maken met de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de leerresultaten van de leerlingen, de school als een veilige en stimulerende leeromgeving voor alle leerlingen en de ontwikkeling van een gemeenschappelijke taal om over het leren van de leerlingen te praten, maar ook met de soms verstikkende norm van 'gelijke monniken, gelijke kappen', en binnen de school zo snel mogelijk vergeten wat je als leraar buiten de school aan nieuws geleerd hebt).

Deze zes onderdelen van de werkomgeving van de leraar in de school worden doorgaans beschouwd als min of meer objectieve kenmerken van de school. Echter, de invloed van deze onderdelen op de professionele ontwikkeling van leraren loopt vooral via hoe zij door de leraren zelf wordt waargenomen en ingevuld in het dagelijks werk. Er is geen lijnrecht verband tussen de aan- of afwezigheid van deze onderdelen en de mate van professionele ontwikkeling (Imants et al., 2013). De wijze waarop leraren aan deze onderdelen invulling en betekenis geven bepaalt mede de richting van het leren door de leraren (versterken van routines of stimuleren van vernieuwing) en andere belangrijke effecten (betrokkenheid of isolement, actieve deelname of vervreemding).

Het werk van leraren

Onder instituties in het onderwijs verstaan we het geheel van maatschappelijke beelden en waarden over kennis, leren en onderwijzen, zoals die in de heersende onderwijsstructuren hun neerslag krijgen. De kracht van deze instituties moet niet worden onderschat. Onderwijs is een maatschappelijke functie met een eeuwenoude geschiedenis. De huidige geïnstitutionaliseerde structuren nemen deze geschiedenis mee, bouwen erop voort en herbevestigen deze van dag tot dag (Imants, 2012; Imants & Van der Velde, 2012). Dit geldt ook voor het werk van leraar als onderdeel van deze maatschappelijke beelden en waarden rond het onderwijs. In deze tijd spelen deze maatschappelijke beelden en waarden een rol in de discussie over het werk van leraar als een professioneel beroep en de gewenste versterking van de professionaliteit in het werk van leraar.

Het professiebegrip leidt voortdurend tot verhitte debatten binnen de wetenschap en in de maatschappij. Het is een ideologisch zwaar beladen begrip. Een min of meer gangbare opvatting is dat een professioneel beroep staat voor een beroep met een wetenschappelijke kennisbasis, waarvoor een wetenschappelijke opleiding/training vereist is en waarvan de toelating, beroepsregels inclusief handhaving, uitsluiting uit het beroep, etc. door de beroepsgroep zelf geregeld wordt, met inbreng van een autonome beroepsvereniging (beroepsregister). In deze betekenis heeft het begrip gestalte gekregen in de 19e eeuw, toen beroepen als arts, notaris, etc. in hun moderne vorm gestalte kregen. Het zal duidelijk zijn dat deze betekenis van professioneel beroep alles te maken heeft met de bescherming en afscherming van het beroep en met maatschappelijke machtsaanspraken van de beroepsgroep. Een belangrijk deel van de ideologische geladenheid is in die machtsaanspraak gelegen. Een professioneel beroep kent een groot aantal maatschappelijke privileges, zowel materieel als immaterieel, waar andere beroepsgroepen niet over beschikken. Vergelijk in dit verband artsen met verpleegkundigen en plaats de leraar daarnaast. Het is duidelijk wie het meest verdient en wie het meest onaantastbaar is in het beroep. De positie van de leraar komt eerder overeen met de positie van verpleegkundigen dan met de positie van artsen. In het verleden heeft men beroepen als verpleegkundige en leraar wel aangeduid als semi-professies.¹

1. *Illustratief in dit verband is dat veel leraren niet in een beroepsvereniging, maar wel in een vakbond georganiseerd zijn. Illustratief is ook dat vo-leraren ook georganiseerd zijn in beroepsverenigingen per schoolvak. Dat lijkt niet toevallig, omdat de categorale gymnasia en de bovenbouw havo/vwo het sterkst hangen tegen academisch onderwijs waar de professies gevormd worden, en omdat de indeling in schoolvakken in het vo een afspiegeling is van de academische vakken. Zo is de beroepsvereniging voor geschiedenisleraren (VGN) een machtige vereniging met een sterke lobby in de politiek.*

Eerder dan de 19e eeuw had professie al te maken met 'roep' en roeping. Kenmerkend voor professionele beroepen is de gedachte van altruïsme, waarmee invulling gegeven wordt aan het beroep als roeping (de beroepseed van de arts). Dit al dan niet vermeende altruïsme vormt vervolgens weer een rechtvaardiging voor de eerder genoemde machtsaanspraken en privileges. Ook dit is een sterk ideologisch ingekleurd beeld. Zo zijn in het werk van leraar, het werken vanuit het belang van de leerling en het werken vanuit het eigen belang doorgaans moeilijk uit elkaar te halen. De uitspraak "Dat is niet goed voor mijn leerlingen" staat regelmatig voor een defensieve reactie waarmee de leraar zelf bepaalde zaken niet op wil pakken (Hanson, 2002).

In de moderne tijd is het professiebegrip flink aan het schuiven geraakt. Ook de traditioneel professionele beroepen komen meer onder maatschappelijke druk en institutionele invloed te staan. Een arts moet zich voegen naar de regels van het ziekenhuis waarin hij of zij praktijk voert en een arts en de organisaties waarin artsen werken moeten meer dan vroeger verantwoording afleggen naar de maatschappij. In moderne, professionele organisaties worden hoge eisen gesteld aan de kwaliteit van samenwerking, planning en verantwoording en veiligheid en bedrijfsvoering. De traditionele individuele autonomie van de professional staat overal onder druk. Dit laat onverlet dat van het ideologisch geladen beeld van de professie nog altijd een grote aantrekkingskracht uitgaat. Dit blijkt uit recente initiatieven om het professioneel karakter van het beroep van leraar te versterken. Tegelijkertijd wordt binnen het onderwijs gesproken over 'new professionalism', waarin de bovengenoemde eisen en druk van modernisering terugkomen, samen te vatten in drie steekwoorden: verbetering, verantwoording en samenwerking (Hargreaves, 1994; Sykes, 1999).



Er zijn meer betekenissen gekoppeld aan professioneel. Zo is een sporter of kunstenaar die van de sport of kunst een beroep maakt een professional, in tegenstelling tot een amateur. Je werk op een professionele manier doen, staat dan voor hoge kwaliteit, terwijl een taak amateuristisch uitvoeren staat voor broddelwerk. Professioneel staat ook voor een houding. Dat wil zeggen: een houding waarin de professional van zichzelf en van de omgeving een hoogwaardige taakuitvoering eist. Binnen deze betekenissen is veel sterker dan in de traditionele 19e-eeuwse

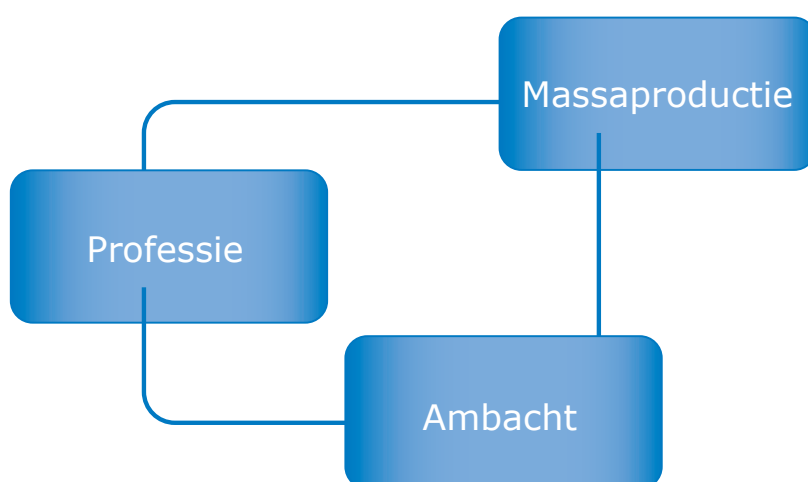
betekenis ruimte voor nieuwe ontwikkelingen binnen de beroepen, zoals samenwerking, planmatigheid, innovatie en verantwoording. Tegelijk wordt hiermee het professiebegrip wel uitgehold en wellicht ook voor eigen doelen misbruikt. Hoe goed is dit vol te houden? En wordt daarmee het aloude ambacht niet vreselijk tekort gedaan?

Kenmerk beroep	Typering als professioneel werk
Kennisbron voor het werk	Wetenschappelijke kennis
Aanleren van het werk	Studie / training
Basis voor competent gedrag	Onderzoek
Aansturing van het werk	Rationele beslissing
Drijfveer voor het werk	Optimale dienst
Gerichtheid van het werk	Verbetering
Criterium voor opbrengst van het werk	Effectiviteit
Referentiepunt voor competent gedrag	Normen beroepsgroep

Figuur 1.2 Het werk van leraar op acht kenmerken getypeerd als professioneel werk

Als de werkomgeving van de leraar nu getypeerd wordt vanuit het beeld van een professioneel beroep, hoe ziet die werkomgeving er dan uit? Deze typering is in figuur 1.2 weergegeven in acht kenmerken, verdeeld in drie groepen. Drie kenmerken gaan over de onderbouwing van het werk, te weten de gerichtheid of oriëntatie van het werk, de aansturing van het werk en de basis voor competent werk. De tweede groep kenmerken betreft de kennis en vaardigheden voor het werk, te weten de bron van kennis voor het werk en de verwerving van aan het werk gerelateerde kennis en vaardigheden. De derde groep gaat over de kwaliteit van het werk, te weten de motivatie voor het werk, het referentiepunt voor competent gedrag en het criterium voor opbrengst van het werk.

Zijn er naast het beroep als professie nu ook alternatieve perspectieven op het werk van leraar? Twee alternatieven zijn het werk als ambacht en het werk als massaproductie (figuur 1.3). Ambacht, massaproductie en professie hebben een bijdrage geleverd aan de wortels van het werk van leraar in de school. Verondersteld kan worden dat in het huidige werk van leraar elementen van deze drie ideaaltypen terugkeren.



Figuur 1.3 Het werk van leraar tussen ambacht, massaproductie en professie

Kenmerk beroep	Ambachtelijk werk	Massaproductie	Professioneel werk
Kennisbron voor het werk	Kennis ervaren collega	Kennis in methode	Wetenschappelijke kennis
Aanleren van het werk	Overdracht tijdens werk	Voorbeeldgedrag	Studie / training
Basis voor competent gedrag	Ervaring	Routine	Onderzoek
Aansturing van werk	Intuïtie	Volgen van methode	Rationele beslissing
Drijfveer voor werk	Tevredenheid	Rendement	Optimale dienst
Gerichtheid van werk	Traditie	Uitvoering	Verbetering
Criterium voor opbrengst van werk	Deugdelijkheid	Efficiëntie	Effectiviteit
Referentiepunt voor competent gedrag	Waardering klant	Oordeel directie	Normen beroepsgroep

Figuur 1.4 De drie ideaaltypen ambacht, massaproductie en professie uitgewerkt op acht kenmerken

Eerder is het werk of beroep als professie uitgewerkt in een ideaaltype, ofwel in de meest zuivere vorm die in werkelijkheid niet bestaat. Figuur 1.2 geeft de invulling van het werk van leraar weer vanuit het ideaaltype van de professie. Op vergelijkbare wijze kunnen ambacht en massaproductie beschouwd worden als twee ideaaltypen, waarbij dezelfde acht kenmerken een andere invulling krijgen (figuur 1.4). De relatie tussen de niet bestaande ideaaltypen en de werkelijkheid is dan dat de werkelijkheid zich altijd ergens tussen deze ideaaltypen in bevindt (figuur 1.3). De werkelijkheid omvat meer of minder elementen van alle drie de ideaaltypen. De drie ideaaltypen vormen de hoekpunten van een driehoek. Deze driehoek definieert de grenzen van het veld waarbinnen de werkelijkheid van het beroep zich bevindt.

De moderne school voor voortgezet onderwijs is een meervoudige en gelaagde organisatie. Meervoudig in de zin dat elementen van alle drie de ideaaltypen terugkeren in de organisatie van de school, in de werkomgeving van de leraar en in het werk van leraar als zodanig. Alle drie de ideaaltypen hebben binnen het onderwijs een lange geschiedenis en zijn op hun eigen wijze sterk geïnstitutionaliseerd binnen de structuur van de school. Gelaagd in de zin dat verschillende substructuren door uiteenlopende ideaaltypen gedomineerd worden en door en over elkaar heen schuiven. Zo zijn in vo-scholen de instructie en leerlingbegeleiding doorgaans afzonderlijk georganiseerd. De substructuur van instructie heeft wel wat professionele trekjes (het functioneren van vaksecties), terwijl de substructuur van begeleiding ook kenmerken van massaproductie heeft (het functioneren van afdelingen). Kenmerkend voor professioneel werk is dat er binnen het werk een zekere mate van eenheid is van planning, ontwikkeling, uitvoering en evaluatie. Binnen het Nederlandse onderwijs, maar ook in het buitenland, heeft de scheiding van uitvoering in het werk van leraren van planning, ontwikkeling en evaluatie breed gestalte gekregen. Deze is geïnstitutionaliseerd in de opkomst van adviesdiensten, onderzoeksbureaus, begeleidingsinstellingen en uitgeverijen, die voor scholen, schoolbesturen en het onderwijsveld opdrachten uitvoeren of diensten/producten aanleveren². Naast gelaagdheid binnen de school is er daarom ook sprake van gelaagdheid in het onderwijswerk als het gaat om de plaats van de school en het werk van leraren binnen de bredere onderwijsomgeving.

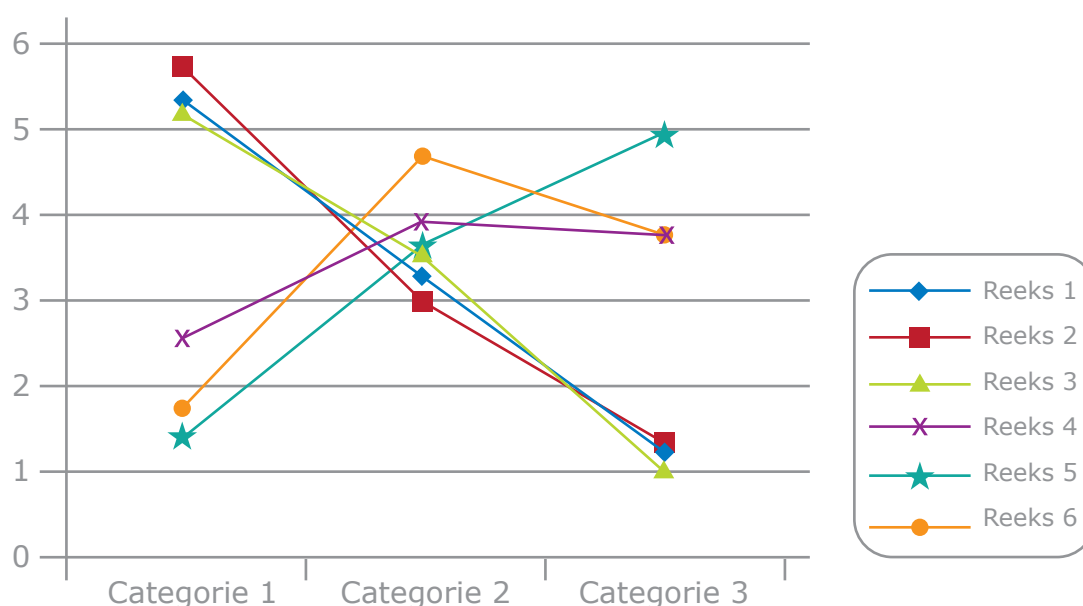
2 In die zin is de weerstand van veel leraren tegen de deskundigen en onderzoekers van buiten wel te begrijpen. Ze vormen in potentie een structurele rem op de mogelijkheid om zelf in professionele richting te ontwikkelen binnen de school. Veel ambitieuze leraren worden na verloop van tijd zelf opleider, adviseur, ontwikkelaar of onderzoeker buiten de school. Daarmee verdwijnt voortdurend talent dat binnen de school zelf hard nodig is.

Aanwijzingen voor de meervoudigheid en gelaagdheid van scholen en het werk van leraren zijn te vinden in de resultaten van een vragenlijst over de werkomgeving van leraren die gebaseerd is op de bovenstaande figuur 1.4, te weten de vragenlijst 'Leraar als beroep'. Aan drie verschillende proefgroepen is gevraagd om het werk van leraren te typeren door elke keer een keuze te maken uit de drie alternatieven (professioneel, ambachtelijk of massaproductie; op het moment van invullen waren de respondenten nog niet met dit onderscheid bekend). Hen werd gevraagd om de acht keuzes tweemaal te maken, eenmaal voor het ideaal van het werk van leraar en eenmaal voor de dagelijkse praktijk van het werk van leraar. De uitkomsten zijn weergegeven in figuur 1.5.

Deze gegevens laten zien dat alle drie de proefgroepen bij het ideaal van het werk van leraar het meest kiezen voor professionele kenmerken, terwijl bij de dagelijkse praktijk de professionele kenmerken het minst gekozen worden. Omgekeerd kiezen de drie proefgroepen de massaproductie-kenmerken het minst bij het ideaal van het werk van leraar. Bij de dagelijkse praktijk wordt beduidend meer voor massaproductiekenmerken gekozen; de deelnemers aan de Masteropleiding Leren & Innoveren zijn daarin het meest stellig (reeks 5). In beide gevallen (ideaal en praktijk) neemt de keuze voor ambachtelijke kenmerken een middenpositie in, zij het dat de lerarenopleiders de ambachtelijke kenmerken het vaakst kiezen om de dagelijkse praktijk te typeren (reeks 6).

Categorie 1	professioneel
Categorie 2	ambachtelijk
Categorie 3	massaproductie
Reeks 1 t/m 3	ideaal
Reeks 4 t/m 6	dagelijkse praktijk
Reeksen 1 en 4	1e-graads studenten lerarenopleiding ILS-RU (n = 47)
Reeksen 2 en 5	ervaren leraren; studenten Master Leren & Innoveren HES (n = 22)
Reeksen 4 en 6	lerarenopleiders po en vo Velon congres (n = 17)

Figuur 1.5 De resultaten van drie onafhankelijke proefgroepen op de vragenlijst 'Leraar als beroep'



In vier van de zeven onderzoeken uit het project Krachtig Meesterschap worden met deze vragenlijst of een variant daarvan gegevens verzameld bij de leraren in de eigen school.

Conclusies

Professionele ontwikkeling is een grillig proces met uiteenlopende uitkomsten die zowel positief als negatief kunnen uitpakken. Professionele ontwikkeling en ontwikkeling van de werkomgeving staan in een voortdurende wisselwerking. Professie is een ideologisch geladen begrip dat als ideaaltype beperkt op het werk van leraren van toepassing is. Naast professie zijn ambacht en massaproductie twee geldige ideaaltypen om het werk van leraren en het beroep te typeren. In de zienswijze van leraren (ideaal en dagelijkse praktijk) bevindt het werk van leraren zich in het veld dat door de drie voorgenoemde punten gedefinieerd wordt.

Voorgaande betekent dat de schoolorganisatie en meer in het bijzonder de dagelijkse werkomgeving van invloed is op de professionele ontwikkeling van de individuele leraar in de zin van:

- wat wordt geleerd (praktijken die respectievelijk als professioneel, ambachtelijk of massaproductie getypeerd kunnen worden);
- hoe wordt geleerd (modelleren, ervaringsleren, onderzoekend leren);
- vanuit welk perspectief wordt geleerd (efficiëntie, innovatie, traditie);
- de mogelijkheid tot transfer en daarmee verduurzaming van de leerervaring (accent op individuele ontwikkeling of koppeling aan schoolontwikkeling).

Dit betekent dat het bij het onderzoeken van professionele ontwikkeling van de leraar zinvol is om (a) de stimulansen en beperkingen, (b) de richting en (c) de wijze van verduurzaming binnen de werkomgeving en de organisatie mee te analyseren. Zes onderdelen van de werkomgeving die hierbij een rol spelen zijn in dit hoofdstuk besproken. De wijze waarop leraren hun werk en hun werkomgeving waarnemen vormt een context waarbinnen concrete initiatieven, processen en uitkomsten van professionele ontwikkeling moeten worden geïnterpreteerd. De in de komende zeven hoofdstukken besproken onderzoeken zullen elk vanuit een eigen vraagstelling en benadering een concrete invulling geven aan dit inzicht.

Literatuur

Billett, S. (2010). Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 1-16.

Bredeson, P. (2003). *Designs for learning: a new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.

Ellström, P.E., (2001). Integrating learning and work: problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 421-435.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., et al. (2007). How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hanson, E. (2002). *Educational administration and organizational behavior* (5th edition). Boston MA: Allyn and Bacon.

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 323-438.

Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. In: T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 193-224). New York: Teachers College Press.

Imants, J. & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education*, vol. 7 (pp. 569-574). Oxford: Elsevier.

Imants, J. (2012). *School work environment and teacher professional development*. Paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement. Malmö, January 5-8.

Imants, J. & Van der Velde, M. (2012). *School work environment and conditions for teacher professional development*. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Cádiz, September 18-21.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Luttenberg, J., Van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: the role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289-308.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.

Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In: T. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.

Sykes, G. (1999). The "new" professionalism in education: an appraisal. In: J. Murphy & K. Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 453-479.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.

De waan van de dag - De professionele invulling van het werk van docent

Annemartijn Mulder

Inleiding

De Jozefmavo is een reguliere, kleinschalige school voor vmbt-gt. In deze school werken 50 personeelsleden, onderwijzend en onderwijsondersteunend, aan het onderwijs voor 478 leerlingen. Van deze leerlingen heeft 35 tot 40 procent een specifieke zorgvraag, zoals dyslexie, ASS en AD(H)D. Een school die onderwijs verzorgt aan zo'n leerlingenpopulatie vraagt om grote betrokkenheid en inzet van haar personeel. Een ondersteunend klimaat voedt deze betrokkenheid en inzet. Dit klimaat wordt onder andere bewerkstelligd door een duidelijke en rustgevende organisatie. In het huidige schoolgebouw is het creëren van een rustgevende organisatie door gebrek aan ruimte echter moeilijk realiseerbaar: het rooster is verre van optimaal en er ontstaat veel drukte tijdens leswisselingen en pauzes. Dit zorgt dagelijks voor veel problemen, zeker ook bij leerlingen met een specifieke zorgvraag. Juist voor deze leerlingen moeten rust, ruimte en structuur gecreëerd worden en dat is onder de huidige omstandigheden erg moeilijk. De dagelijkse problemen, de ad hoc-oplossingen en de daarmee gepaard gaande onrust geven bij docenten het gevoel dat de 'waan van de dag regeert'. Het risico daarvan is dat deze werkbeleving belemmerend doorwerkt in de professionele invulling van het werk van de docent.

Naast een toename van leerlingen met een zorgvraag in de afgelopen twee decennia heeft ook de automatisering gezorgd voor intensivering van het onderwijs. Uitgebreide leerlingvolgsystemen geven, ook in de overdracht van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs, veel informatie voor een goede begeleiding van leerlingen, maar tegelijkertijd vraagt het van docenten veel inzet om deze informatie goed tot zich te nemen, om zich er steeds bewust van te zijn en om deze te gebruiken en doorlopend te actualiseren. Behalve de eerder genoemde intensivering en het krappe schoolgebouw hebben ook reguliere bekostiging voor onderwijs aan deze zorgleerlingen, een klein docententeam en vaak vluchtige onderwijsontwikkelingen invloed op de professionele invulling van het werk van de docent.

Het is van belang om te onderzoeken hoe de docenten zelf de professionele invulling van hun werk ervaren en welke kenmerken in de werkomgeving hier invloed op hebben, zowel belemmerend als stimulerend. Inzicht in deze belemmerende en stimulerende invloeden kunnen vervolgens leiden tot aanbevelingen voor de organisatie, waarbij de invloed van belemmerende kenmerken verkleind wordt en de invloed van stimulerende kenmerken geoptimaliseerd.

De onderzoeksvraag is dan ook driedelig: (1) wat is de visie van de Jozefmavo-docenten op het eigen werk?, (2) hoe wordt de invloed van schoolorganisatorische aspecten op de professionele invulling van het werk ervaren?, en (3) wat is het effect van kleine organisatorische ingrepen op belemmerende kenmerken?

Begrippenkader

In dit onderzoek staat de professionele invulling van het werk van de docenten op de Jozefmavo centraal. Onder professionele invulling verstaan we een zodanige inhoud en organisatie van het werk dat de docenten hun werk voor deze specifieke doelgroep van leerlingen overeenkomstig hun beroepsmatige opvattingen kunnen uitvoeren. Verschillende auteurs hebben gerapporteerd over onderzoek dat gerelateerd is aan deze professionele invulling van het werk van docenten. Uit onderzoek door Boselie (2007) blijkt dat betrokkenheid bij de school een positieve invloed kan hebben op de professionele invulling van het werk. Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard & Imants (2009) en Meirink, Imants, Meijer & Verloop (2010) hebben onderzoek gedaan naar de invloed van kenmerken van de schoolorganisatie op de professionele ontwikkeling van docenten. Het bleek dat kenmerken als autonomie, samenwerking, reflectie en feedback een complexe

samenhang vertonen met leren door docenten op de werkplek. Daarnaast heeft Rohaan in haar onderzoek aangetoond dat ook interpersoonlijke kenmerken een rol spelen bij professionele invulling van het werk (Rohaen et al. 2012). Bovendien geven Bolhuis en Simons (2001) aan dat ook de schoolcultuur invloed heeft op samenwerkend leren en zo op de professionele invulling van het werk van de docent.

Binnen deze studie wordt verondersteld dat een hectische werksituatie, eerder ook omschreven als waan van de dag, belemmerend doorwerkt in de professionele invulling van het werk van de docent. Routines kunnen dan als overlevingsmechanisme dienen, maar kunnen tegelijkertijd ook verandering en ontwikkeling in de weg staan (Hoeve, Jorna & Nieuwenhuis, 2006). In dit onderzoek kijken we naar de opvattingen van docenten over het beroep (zie eerder hoofdstuk 'Een stimulerende en kansen biedende werkomgeving voor leraren') om inzicht te krijgen in de accenten die de docenten zelf aanbrengen bij de professionele invulling van hun werk. Verder kijken we hoe de docenten kenmerken van de werkomgeving waarnemen die mogelijk samenhangen met de professionele invulling van hun werk. Tot slot wordt gekeken of met kleine organisatorische aanpassingen deze professionele invulling van het werk positief beïnvloed kan worden. Op deze manier kan ruimte gecreëerd worden voor een zodanige invulling van het werk dat de docent in de positie wordt gebracht om het werken met de leerlingen op professionele wijze uit te voeren.

De context van de school

Op de Jozefmavo worden docenten actief betrokken in de ontwikkeling van het schoolbeleid. Dit schoolbeleid wordt vanuit drie accenten vormgegeven: (1) de onderwijsontwikkelgroep initieert en stimuleert onderwijsontwikkeling vanuit een didactisch perspectief, (2) de kernteams doen voorgaande vanuit een pedagogisch perspectief en (3) de zorgontwikkelgroep richt zich vooral op de zorgaspecten van schoolontwikkeling. De schoolontwikkeling wordt zo op teambrede wijze vormgegeven.

Basale factoren als rust, ruimte en rooster hebben veel invloed op schoolontwikkeling. Ten tijde van het onderzoek zijn de pauzes heel onrustig voor zowel leerlingen als docenten, wat wordt veroorzaakt door ruimtegebrek in de aula. In het huidige gebouw is de aula te klein om aan alle leerlingen ruimte te bieden. Leerlingen pauzeren daarom ook in de gangen in de nabijheid van de personeelskamer, waardoor de pauzes van de docenten ook onrustig zijn, mede doordat leerlingen voortdurend 'onnodig' contact zoeken met de docent. Een bijkomend probleem is de drukte bij de catering en het daarmee gepaard gaande fenomeen dat onderbouwleerlingen ondergesneeuwd worden door bovenbouwleerlingen.

Een tweede gerelateerd punt is dat het klokritme van de middaglessen afwijkt van het klokritme van de ochtendlessen: in de ochtend starten de lessen ritmisch op .30/.15/.00/.45, in de middag daarentegen starten zij op .55/.40/.25/.10. Door het ontbreken van een eenvoudig klokritme bij de middaglessen zijn de leerlingen veel eerder en vaker aan het 'rekenen' wanneer de les afgelopen is, hetgeen weer concentratieproblemen kan veroorzaken. In dit onderzoek kijken we onder andere naar het effect van twee kleine aanpassingen, enerzijds de organisatie van de pauze en anderzijds het klokritme van de middaglessen, op leerlingen en in samenhang daarmee op de kwaliteit van de invulling van het werk door docenten.

In de redelijk nabije toekomst zal de Jozefmavo naar een groter gebouw verhuizen. Mogelijk kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een visie op het onderwijs en de inrichting van dit nieuwe gebouw.

Methoden en instrumenten

Onderzoeksontwerp en proefpersonen

Het onderzoek bestond uit twee delen. In het eerste deel zijn bij de docenten op de Jozefmavo twee vragenlijsten afgenomen om (1) meer te weten te komen over de professionele invulling van hun werk, en (2) om het effect van kenmerken van de werkomgeving op die invulling in kaart te brengen. Beide vragenlijsten zijn afgenomen tijdens een studiedag op 19 april 2012, die in het teken stond van professionele ontwikkeling. In het tweede deel zijn middels experimenten twee beperkte aanpassingen doorgevoerd in de schoolorganisatie en is het effect van deze aanpassingen op de leerlingen en op de invulling van het werk door docenten nagegaan.

Dataverzameling

In het eerste deel van deze studie werden de opvattingen van de docenten (n=35) ten aanzien van het beroep als leraar onderzocht door gebruik te maken van de vragenlijst 'Leraar als beroep' (Imants, 2011). Deze vragenlijst is toegelicht in hoofdstuk 1 van deze bundel. Voor de categorieën in de vragenlijst 'Leraar als beroep' (praktijk en ideaal x professioneel, ambachtelijk en massa-productie) zijn de frequenties berekend, waarna grafieken geconstrueerd zijn. Voor de tweede vragenlijst naar de invloed van kenmerken van de werkomgeving op de professionele invulling van het werk van docent, zijn op basis van gesprekken met diverse sleutelpersonen in de organisatie en op basis van 'geluiden in de wandelgangen' stellingen geformuleerd. Deze stellingen zijn opgenomen in een vragenlijst en docenten hebben deze stellingen beoordeeld op een 4-puntsschaal (1=niet van toepassing/helemaal niet mee eens, 2=vaak niet van toepassing/meestal niet mee eens, 3=vaak van toepassing/meestal mee eens, 4=wel van toepassing/helemaal mee eens). Er is voor een 4-puntsschaal gekozen om respondenten duidelijk stelling te laten nemen. Daarnaast kon de mogelijkheid 'kan deze stelling niet beoordelen' gekozen worden. Deze optie is toegevoegd voor collega's die nog maar heel recent op de Jozefmavo werken.

In het tweede deel van deze studie zijn een tweetal organisatorische experimenten uitgevoerd. Van 10 tot 28 april 2012 zijn gescheiden pauzes voor de onder- en bovenbouw doorgevoerd. De verwachting voor dit organisatorische experiment luidt: 'gescheiden pauzeren van onder- en bovenbouw leidt tot meer rust tijdens de pauze en dientengevolge ook in de lessen, waardoor leerlingen effectiever kunnen leren'. Van 7 mei tot einde schooljaar 2011-2012 zijn de begin- en eindtijdstippen van middaglessen gewijzigd. De verwachting voor dit organisatorische experiment luidt: 'ritmische start- en eindtijden van een les zorgen voor meer rust in de les waardoor leerlingen effectiever kunnen leren'. Het experiment met de gescheiden pauzes is met de leerlingenraad (n=18) en het ondersteunend personeel (n=6) mondeling geëvalueerd, de docenten (n=19) zijn schriftelijk bevraagd middels een viertal open vragen: (1) welke voordelen heb je als docent ervaren? (in/buiten de les), (2) welke nadelen heb je als docent ervaren? (in/buiten de les), (3) welke positieve effecten heb je bij leerlingen waargenomen? (in/buiten de les) en (4) welke negatieve effecten heb je bij leerlingen waargenomen? (in/buiten de les). De resultaten van deze evaluatie zijn verwerkt in tabellen.

Met betrekking tot het experiment met de gewijzigde aanvangstijdstippen van de middaglessen is aan docenten (n=10) en leerlingen (n=10) gevraagd om een reactie. De opmerkingen naar aanleiding van dit experiment zijn eveneens opgenomen in tabellen.

Data-analyse

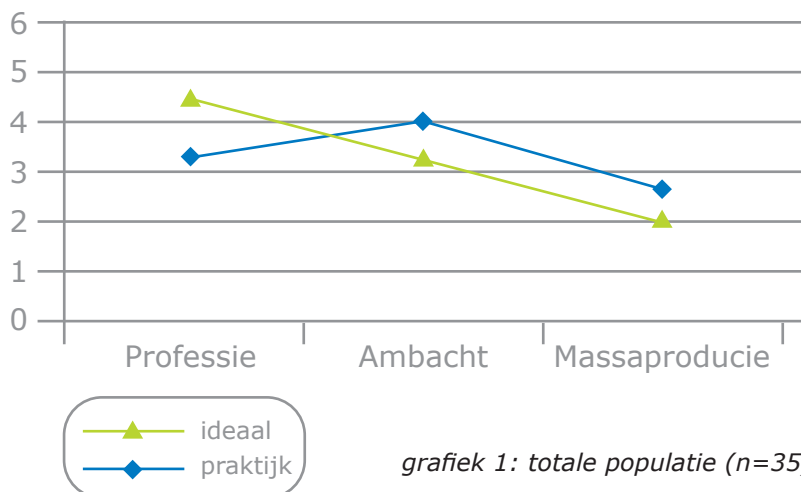
De resultaten van de vragenlijst 'Leraar als beroep' zijn verwerkt zoals aangegeven is in de inleiding van deze bundel. Bij de vragenlijst naar de invloed van schoolorganisatorische kenmerken zijn de frequenties bepaald van de scores van de respondenten, waarna de gemiddelde score berekend kon worden. Waar niet alle 35 respondenten een vraag hadden beantwoord, is de totaalscore gedeeld door het werkelijke aantal respondenten. De stellingen en de berekende scores zijn thematisch gegroepeerd en weergegeven in tabellen.

De evaluaties van de experimenten zijn als een opsomming weergegeven in tabellen en waar mogelijk gekwantificeerd. Ondanks het feit dat bepaalde groepen respondenten erg klein werden door opsplitsing, is hier toch voor gekozen: zo is helder geworden dat de experimenten voor de diverse groepen ook heel diverse effecten hadden.

Resultaten

Vragenlijst 'Leraar als beroep'

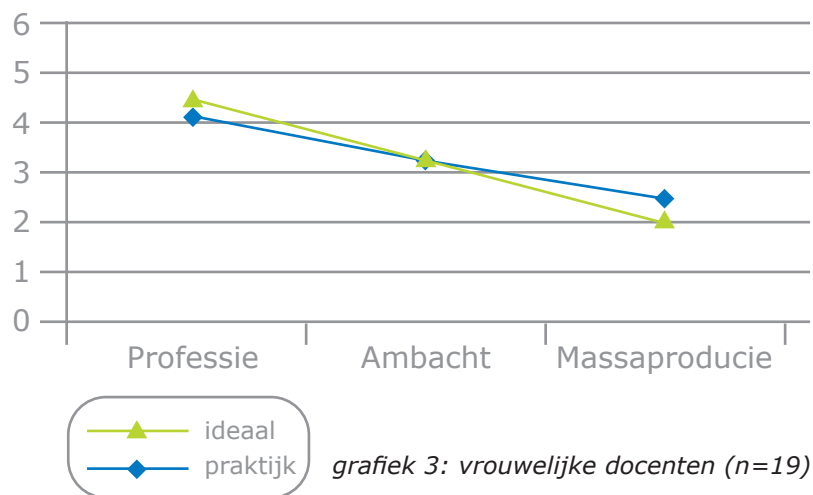
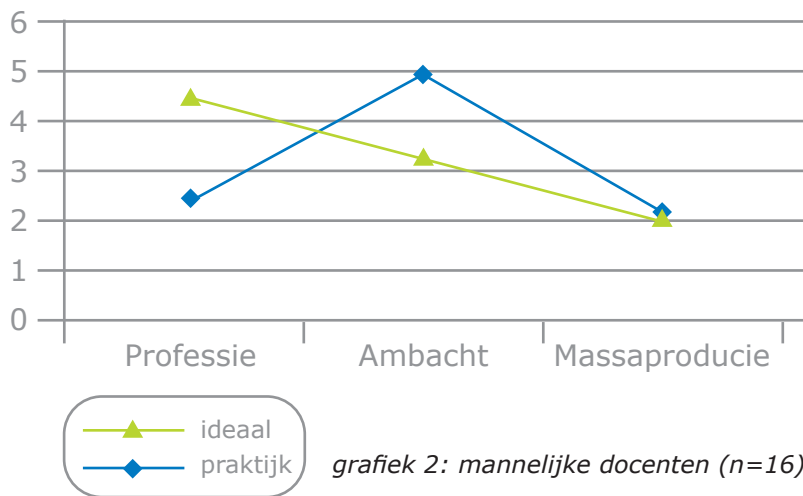
Voor de grafieken in deze paragraaf geldt: prof = professie, amba = ambacht en mas pr = massaproductie. De docenten (n=35) scoren in de ideale situatie het hoogst op 'professie', daarna op 'ambacht' en de laagste score is te zien bij 'massaproductie'. Als we naar de praktijkcores in grafiek 1 kijken zien we dat de docenten het hoogste scoren op 'ambacht' gevolgd door 'professie' en de laagste score is ook hier weer te zien bij 'massaproductie'.



grafiek 1: totale populatie (n=35)



Wanneer de groep docenten opgesplitst wordt in mannen (n=16, grafiek 2) en vrouwen (n=19, grafiek 3) zien we in beide groepen bij de ideaalscores een gelijke tendens als bij de totale onderzoeksgroep. Bij de praktijkcores zien we bij de mannelijke docenten ook eenzelfde tendens als bij de totale populatie, maar bij de vrouwelijke docenten zien we een score die de ideaalscore volgt.



Vragenlijst naar waargenomen invloed van organisatiekenmerken

De stellingen zijn gegroepeerd rond vijf inhoudelijke thema's. De gemiddelde scores van de docenten zijn weergegeven in vijf overeenkomstige tabellen. De docenten hebben de stellingen gescoord op een schaal van 1 t/m 4.

Uit tabel 1 is af te leiden dat het personeel zich weliswaar uitgedaagd voelt in het werk en de schoolcultuur meestal als stimulerend ervaart, maar ook dat tijd en ruimte om met collega's te overleggen ontbreekt. Ook de nabijheid van lokalen van samenwerkende vakken en de behoefte aan een 'eigen' plek worden als belangrijk ervaren.

stellingen	gem. score
1. onze schoolcultuur heeft een stimulerende invloed op mijn professionele ontwikkeling	2,97
2. ik voel me uitgedaagd in mijn werk	3,34
3. ik heb genoeg tijd en ruimte om te reflecteren op mijn eigen functioneren	2,85
4. er wordt voldoende tijd en ruimte gecreëerd om met collega's te overleggen	2,14
5. de organisatie op de Jozef heeft een stimulerend invloed op mijn professionele ontwikkeling	2,63
20. een eigen lokaal is onmisbaar voor de professionele ontwikkeling	3,09
23. de lokalen van samenwerkende vakken moeten in elkaars nabijheid liggen	3,59

Tabel 1: school en professionele ontwikkeling

stellingen	gem. score
6. een lesuur van 45 minuten is lang genoeg om goed te kunnen toetsen	3,25
7. tijdens een les van 45 minuten kan ik voldoende persoonlijke aandacht geven aan de leerlingen	2,42
8. in een les van 45 minuten houd ik voldoende effectieve lestijd over	2,69
9. met een lesduur van 45 minuten moeten de leerlingen te vaak schakelen	2,42

Tabel 2: het 45-minutenrooster

Het 45-minutenrooster (zie de stellingen in tabel 2) is ooit ingevoerd om schoolontwikkelingen mogelijk te maken: er is zo ruimte gecreëerd voor nieuwe vakken. Een lesuur van 45 minuten zou problemen op kunnen leveren voor zorgleerlingen in een toetssituatie, maar de score op stelling 6 geeft aan dat dit nauwelijks een rol speelt. De scores op stellingen 7 tot en met 9 zijn neutraler gescoord en geven niet duidelijk aan of het 45-minutenrooster, ook gezien de leerlingenpopulatie, een goede of minder goede keus is. De pedagogische en didactische informatie die beschikbaar is op school wordt als voldoende ervaren, maar is niet altijd even gemakkelijk beschikbaar voor docenten. *Zie tabel 3.*

stellingen	gem. score
10. op school is voldoende pedagogische en didactische informatie over een leerling bekend	3,16
11. iedere docent heeft op eenvoudige wijze toegang tot deze pedagogische en didactische informatie van een leerling	2,69
12. tijdens de les toegang hebben tot de leerling-informatie is een belangrijk instrument voor goed onderwijs	2,76

Tabel 3: informatie

Wat betreft werkklimaat en werkomstandigheden spreken de docenten zich duidelijk uit: de score bij stelling 15 - 'ik vind het prima om tijdens mijn pauze door leerlingen gestoord te worden' - is extreem laag en de score bij stelling 19 - 'rust in/op school heeft een positieve invloed op kinderen' - is extreem hoog. Ook de scores ten aanzien van werkplekken zijn laag (zie tabel 4). Volgens de docenten worden invaluren waarin je een zieke collega vervangt niet als effectief ervaren. Ook zijn docenten van mening dat één tussenuur niet zo effectief gebruikt kan worden.

stellingen	gem. score
13. onze schoolorganisatie biedt leerlingen veel structuur	2,51
14. in de pauze kom ik tot rust	1,97
15. ik vind het prima om tijdens mijn pauze door leerlingen gestoord te worden	1,03
16. op onze school heerst veel onrust	2,86
18. ik werk bijna altijd onder tijdsdruk	3,00
19. rust in/op school heeft een positieve invloed op kinderen	3,83
21. er zijn voldoende rustige werkplekken op school	1,54
22. er zijn voldoende docentencomputers met toegang tot het netwerk	1,54

Tabel 4: het school/werkklimaat en werkomstandigheden

Daarentegen wordt clustering van tussenuren wel als effectief ervaren, zoals aangegeven in tabel 5.

Experimenten met gescheiden pauzes en ander klokrilme.

stellingen	gem. score
17. invaluren hebben geen rendement	3,00
24. ik kan een tussenuur effectief benutten	2,62
25. ik kan een cluster van tussenuren effectief benutten	3,18

Tabel 5: de effectiviteit van inval/tussenuren

In de evaluatie van het experiment met de gescheiden pauzes geeft de leerlingenraad aan dat er meer rust is in de pauzes en op trappen en gangen, maar ze geeft tevens een aantal praktische bezwaren aan, waaronder het gebrek aan beschikbare toiletten. Een overzicht van de reacties van de leerlingenraad is weergegeven in tabel 6.

- We missen het contact met leerlingen uit de onder-/bovenbouw.
- We kunnen gemakkelijker iets bestellen bij de catering.
- Er zijn te weinig toiletten als we alleen de toiletten bij de aula mogen gebruiken.
- Soms heb je in de les last van leerlingen die buiten pauzeren en herrie maken.
- De extra zoemers zijn irritant als ze niet voor jou bestemd zijn.
- De pauzes zijn te vroeg, ik heb dan nog geen honger.
- De pauzes zijn te laat, ik moet te lang wachten voor ik iets mag eten.
- In de aula heb je nu eerder een zitplaats, het is minder druk, je kunt er gemakkelijker lopen.
- Het is rustiger op de trappen en bij de lokalen.
- Je hebt minder last van leerlingen uit de onder-/bovenbouw.

Tabel 6: De leerlingenraad (n=18)

Het onderwijsondersteunend personeel is onderverdeeld in conciërges, administratie en catering om de taakgerelateerde opmerkingen beter te kunnen weergeven. De conciërges, tabel 7, zien ook duidelijk meer rust in de pauze, maar maken zich zorgen over de toegenomen surveillancetijd (verdubbeld), waardoor andere taken in het gedrang komen.

- Het lijkt alsof we alleen nog maar met surveilleren bezig zijn.
- We komen nauwelijks aan onze andere taken toe.
- Onze eigen pauzetijden komen in het gedrang door het beschikbaar zijn voor de surveillance.
- De aula is minder druk, is overzichtelijker en er zijn ook wat minder 'ruzies'.
- Er zijn onvoldoende toiletten bij de aula.

Tabel 7: De conciërges (n=3)

De administratie heeft alleen nadelen ondervonden (tabel 8): ze hebben meer taken doorgeschoven gekregen van de conciërges en kunnen nu vaker gestoord worden door docenten. Ook zij hebben het gevoel dat hun eigenlijke werk meer onder druk komt te staan.

- We moeten vaker de telefoon aannemen, omdat de conciërges dat niet kunnen tijdens hun surveillance.
- Belangrijke informatie kan moeilijker worden doorgegeven aan docenten, omdat je niet meer goed weet wie wanneer pauzeert, je moet meer telefoonnotities maken en daar gaat veel tijd in zitten.
- Doordat er nu twee pauzes meer zijn, worden we vaker gestoord door docenten die iets komen vragen, waardoor we niet meer goed toe komen aan ons eigen werk.

Tabel 8: De administratie (n=2)

De catering ziet overwegend voordelen in gescheiden pauzes (tabel 9). Naast een verhoogde omzet wordt ook aangegeven dat de pauzes ordelijker en rustiger verlopen.

- De omzet ligt hoger: leerlingen die voorheen niets kochten en nu wel kopen, mogelijk omdat ze niet door leerlingen met meer branie verdrongen worden.
- De verkoop verloopt zowel bij de onderbouw als bij de bovenbouw rustiger: er wordt minder gebeukt.
- Het massale is weg en in de gangen is het minder druk geworden.
- De aula is overzichtelijker en leerlingen worden nu wat gemakkelijker aangesproken als ze iets doen wat niet hoort.

Tabel 9: De catering (n=1)

De docenten zijn schriftelijk bevraagd over het experiment met de gescheiden pauzes, waardoor het mogelijk werd om uitspraken te kwantificeren. Door de open vraagstelling konden docenten meerdere antwoorden geven. De scores geven duidelijk aan dat docenten onder meer de rust in pauzes en gangen als groot voordeel zien. Ook wordt een prettigere sfeer genoemd als voordeel. Voor de leerlingen wordt in het algemeen geen nadeel gezien, maar de nadelen die wel voor de leerlingen gezien worden, komen overeen met de nadelen die de leerlingenraad genoemd heeft. Door de docenten zelf wordt als grootste nadeel het gemis aan contact met collega's gezien, zie tabel 10.

Tabel 10: De docenten (n=19)

1. Welke voordelen heb je als docent ervaren? (in/buiten de les)	n	%
• meer rust en ruimte in de personeelskamer	5	26,3
• meer rust en ruimte in de gangen, aula, pauzeplaats	13	68,4
• de leerlingen negeerden al snel de zoemer die niet voor hen bedoeld was	1	5,3
• doorstroom van leerlingen tijdens leswisselingen gemakkelijker	1	5,3
• prettigere sfeer	3	15,8
2. Welke nadelen heb je als docent ervaren? (in/buiten de les)	n	%
• in de pauzes heb ik mijn collega's gemist	1	5,3
• contact/overlegmomenten tijdens de pauzes komen te vervallen	10	52,6
• 't is een noodmaatregel, maar wel een noodzakelijke	1	5,3
• onrustig voor het lokaal	3	15,8
• soms verwarrend wanneer je pauze hebt	2	10,5
• soms eerste pauze erg vroeg	2	10,5
• gebruik pauzeplaats onrustig	1	5,3
• veel onrust bij leerlingen i.v.m. nieuwe tijden	1	5,3
• als leerlingen tussenuren hebben tijdens pauze is dat lastig	1	5,3
3. Welke positieve effecten heb je bij leerlingen waargenomen? (in/buiten de les)	n	%
• het gemak waarmee de leerlingen het experiment ondergaan hebben	1	5,3
• leerlingen lijken/zijn rustiger	4	21,1
• totale schoolsfeer ademt rust en regelmaat uit	2	10,5
• rust	7	36,8
• onderbouw en bovenbouw gescheiden	2	10,5
• prettigere sfeer	4	21,1
• ruimte	4	21,1
• rustiger in een les na de pauze	3	15,8
• minder druk bij de catering	1	5,3
4. Welke negatieve effecten heb je bij leerlingen waargenomen? (in/buiten de les)	n	%
• weinig of niet waargenomen	10	52,6
• last van leswissel op de gangen	1	5,3
• zoemers soms verwarrend	3	15,8
• drukker tijdens 3e, 4e en 5e lesuur	1	5,3
• in het begin veel boeken nog in kluisjes	1	15,3
• soms eerste pauze erg vroeg	1	5,3
• soms tweede pauze erg laat	1	5,3
• leerlingen 'missen' andere leerlingen	2	10,2

Voor alle groepen komt duidelijk naar voren dat de rust als een groot pluspunt ervaren wordt, zowel tijdens de pauzes als daarbuiten. De nadelen lijken voor een groot gedeelte van praktische aard te zijn.

Het experiment met de andere aanvangstijden voor de middaglessen is niet met grote groepen geëvalueerd aan het einde van het schooljaar, maar wel besproken met een aantal willekeurig gekozen docenten en leerlingen. Zowel docenten als leerlingen geven aan dat de middag duidelijker gestructureerd is, zoals beschreven in tabel 11, respectievelijk 12.

Tabel 11: docenten (n = 10)

- leerlingen vragen 's middags nauwelijks meer tot hoe lang de les duurt
- de middaglessen verlopen rustiger
- ook voor mezelf is de middag duidelijker gestructureerd
- de middagpauze duurt iets langer, waardoor je meer tot rust komt

Tabel 12: leerlingen (n = 10)

- langere middagpauze is fijn
- je weet nu beter wanneer de les begint/afgelopen is
- wel jammer dat je nu iets later uit bent

Conclusie en discussie

De visie van de Jozefmavo-docenten op het werk van leraar als beroep laat het volgende beeld zien: in de ideaalsituatie wordt op professie het hoogst gescoord, ambacht neemt een middenpositie in en het laagst wordt gescoord op massaproductie. In de praktijksituatie wordt het hoogst gescoord op ambacht, vervolgens op professie en het laagst weer op massaproductie. Bij dit deel van het onderzoek is ook gekeken of mannelijke en vrouwelijke docenten verschillen in hun visie. Bij de vrouwelijke collega's komen het ideaalbeeld en het praktijkbeeld grotendeels met elkaar overeen.

Het onderzoek naar belemmerende factoren in de schoolorganisatie heeft naar voren gebracht dat met name het school-/werkklimaat en de werkomstandigheden als belemmerend ervaren worden op de professionele invulling van het werk als docent op de Jozefmavo. Ook een aantal factoren dat sterk samenhangt met het gebouw wordt als belemmerend ervaren.

De experimenten met gescheiden pauzes voor onder- en bovenbouw en met het veranderde klokrilme van de middaglessen hebben aangetoond dat enkele relatief eenvoudige veranderingen in de schoolorganisatie veel effect kunnen hebben op de invulling van het werk als docent.

Bij de vragenlijst 'Leraar als beroep' komt, als je naar de totale groep kijkt, de uitkomst voor een groot deel overeen met tendensen uit andere scholen en onderwijstypen. Een verschil is dat op de Jozefmavo de docenten bij de praktijk relatief hoog scoren op professioneel en relatief laag op massaproductie. Verder roept het opvallende verschil in de praktijkcores van mannelijke en vrouwelijke docenten vragen op naar achtergronden. Deze zouden verder onderzocht kunnen worden. Bij het onderzoek naar factoren in de schoolorganisatie is de veronderstelde schoolbetrokkenheid bevestigd. Mogelijk kan er een link gelegd worden naar de opvattingen betreffende 'Leraar als beroep'.

Verontrustend zijn de extreme scores bij de stellingen betreffende werkklimaat (tot rust komen tijdens pauze, werken onder tijdsdruk, enzovoort). Deze scores zouden voeding kunnen geven aan het gevoel dat 'de waan van de dag regeert'. Opvallend in dit kader is dat de experimenten met gescheiden pauzes en veranderde aanvangstijdstippen van de middagpauzes het bijkomend effect hadden dat een aantal van de negatieve aspecten van het werkklimaat duidelijk verminderd werd, dit was voornamelijk het geval voor de docenten. Alhoewel er door opsplitsing van het ondersteunend personeel erg kleine groepen zijn ontstaan bij de evaluatie van de gescheiden pauzes, heeft juist deze opsplitsing duidelijk naar voren kunnen brengen dat de effecten voor bepaalde groepen ook negatief kunnen zijn. Wat betreft de organisatorische aanpassing met

gescheiden pauzes kon de verwachting 'gescheiden pauzeren van onder- en bovenbouw leidt tot meer rust tijdens de pauze en dientengevolge ook in de lessen, waardoor leerlingen effectiever kunnen leren' door de uitkomsten van de evaluaties van dit experiment weliswaar bevestigd worden voor het aspect van de rust, maar de effectiviteit van het leren van de leerlingen werd niet gemeten en kan alleen maar worden verondersteld. De verwachting voor het tweede experiment 'ritmische start- en eindtijden van een les zorgen voor meer rust in de les, waardoor leerlingen effectiever kunnen leren' kon door de evaluaties van dit experiment weliswaar bevestigd worden wat betreft de rust in de middaglessen, maar ook hier geldt dat de effectiviteit van het leren van de leerlingen niet gemeten is, maar wel kan worden verondersteld.

De experimenten hebben ertoe geleid dat in het schooljaar 2012-2013 de middaglessen structureel een ander klokritme hebben gekregen en dat gescheiden pauzes voor onderbouw en bovenbouw zijn ingevoerd, waarbij praktische nadelen zo veel mogelijk zijn opgelost. Een aantal onoplosbare nadelen heeft niet opgewogen tegen de voordelen en wordt geaccepteerd in de hoop dat deze nadelen in het nieuwe gebouw wel opgelost kunnen worden.



Terugkijkend heeft deze studie een aantal bijzondere gegevens opgeleverd. De vragenlijst 'Leraar als beroep' en de enquête naar de invloed van schoolorganisatorische kenmerken duiden erop dat op de Jozefmavo een gemotiveerd en betrokken team werkt dat een professionele invulling van het werk met de leerlingen en de collega's nastreeft. Tegelijkertijd wordt een aantal knelpunten duidelijk voor de professionele invulling van het werk. Zowel wat betreft de beleving van het beroep als leraar als wat betreft de invloed

van organisatorische kenmerken zou verder onderzoek op een aantal facetten gewenst zijn. Op korte termijn zouden meer kleine aanpassingen in de organisatorische kenmerken, zoals meer werkplekken creëren of de pauze tot 'echt' pauzemoment verklaren, tot positieve effecten kunnen leiden. Op langere termijn moet nagedacht worden over de situering van vaklokalen en het creëren van overlegmogelijkheden (in tijd of ruimte) zodat samenwerkend leren gestimuleerd wordt. En alhoewel het 45-minutenrooster niet echt als belemmerend ervaren wordt, zou nader onderzoek naar lesduur tot inzichten kunnen leiden die de factor lesduur van een min of meer neutrale factor tot een stimulerende factor kunnen maken. De verhuizing naar een groter gebouw, naar verwachting in 2016, biedt veel kansen om omstandigheden te verbeteren om zo een optimaal klimaat te scheppen voor de school in haar geheel, mits duidelijk is wat de school precies nodig heeft.

Literatuur

Bolhuis, S., & Simons, P. (2001). Naar een breder begrip van leren. In: J. Kessels & R. Poell (Eds.). *Human Resource Development, organiseren van het leren* (pp. 37-519). Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Boselie, P. (2007). Werknemersbeleving van best practices in HRM binnen het onderwijs. *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie*, 284-292.

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

Hoeve, A., Jorna, R., & Nieuwenhuis, A. (2006). Het leren van routines: van stagnatie naar innovatie. *Pedagogische Studiën*, 83, 397-409.

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

Rohaan, E., Beijaard, D. & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit, overtuigingen, disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

De driejarige brugperiode: een brug te ver?

Ingrid Kalthoff

Inleiding

Al sinds de invoering van de Mammoetwet van 1968 heeft het Theresialyceum in Tilburg een driejarige brugperiode. Het systeem van een driejarige havo/vwo-brugperiode is al decennialang redelijk uniek in onderwijsland. In het systeem van een driejarige brugperiode blijven potentiële havo- en vwo-leerlingen (zowel atheneum als gymnasium) tot en met klas drie bij elkaar en wordt pas aan het eind van het derde schooljaar een definitieve keus gemaakt voor havo, atheneum of gymnasium. De leerlingen kiezen dan ook een profiel. In dit keuzeproces worden de leerlingen intensief begeleid door klassendocenten, vakdocenten en decanen. Als decaan ben ik zelf intensief betrokken bij het keuzeproces in klas 3.

Een recente enquête onder de ouders van de nieuwe lichting brugklassers (schooljaar 2011-2012) laat zien dat een van de belangrijkste redenen om te kiezen voor het Theresialyceum de driejarige brugperiode is. In dat opzicht ziet het Theresialyceum de driejarige brugperiode nog steeds als een 'unique selling point'¹. Maar waarom dan toch een onderzoek gestart naar de effecten van de driejarige brugperiode als wij, althans op papier, als school het perfecte (onderwijs-) ei van Columbus in handen menen te hebben? Valt er dan geen enkele kritische kanttekening bij dit systeem te plaatsen? Natuurlijk wel! Bij de bespreking van de onderbouwing van de driejarige brugperiode verder in dit artikel wordt daar dieper op ingegaan. Daarnaast is de behoefte van schoolleiding en overige betrokkenen aan reflectie op de driejarige brugperiode ingegeven door een aantal interne en landelijke factoren, zoals:

- dalende gemiddelde cito-scores waarmee de leerlingen de laatste jaren zijn binnengekomen;
- een groter wordend percentage doubleurs in met name klas twee;
- een veranderende populatie met meer allochtone leerlingen (die mogelijk nadelige gevolgen ondervinden van een taalachterstand en/of mindere ondersteuningsmogelijkheden vanuit de thuissituatie);
- De hogere eisen die landelijk worden gesteld aan leerlingen met betrekking tot de nieuwe slaag-zakregeling.

Al deze factoren dragen bij aan de aanleiding voor het onderzoek naar de driejarige brugperiode waarmee ik in het kader van Krachtig Meesterschap 5 gestart ben.

1 À titre personnel plaats ik hierbij graag de volgende kanttekening: ouders van kinderen die op basis van hun cito-score en het advies van het hoofd van de basisschool een havo/vwo- of vwo-advies krijgen, kiezen vaker voor onze school dan leerlingen die een eenduidig havo-advies krijgen. Het imago van een school die juist vanwege de driejarige brugperiode 'de lat hoog heeft liggen' kleefte ons al heel lang aan, een imago dat we niet willens en wetens ontkrachten. Maar in tegenspraak met mijn persoonlijke perceptie blijkt dat toch ook leerlingen die met twijfelachtige toelatingsgegevens bij ons op school komen, wel degelijk reële kansen hebben op het behalen van een diploma op onze school.

De vraag die wij onszelf daarbij hebben gesteld is: moet het huidige systeem geheel of ten dele gehandhaafd blijven of gaan we, op basis van onderzoeksgegevens, waar nodig, veranderingen/verbeteringen doorvoeren? In de uitgangspunten van het schoolplan 2012-2016 worden de diverse onderzoeken, uitgevoerd in het kader van Krachtig Meesterschap, thema's: 2, 4 en 5, meegenomen in het grote 'Masterplan Onderbouw' waar schooljaar 2012-2013 mee wordt gestart.

Overkoepelende opdracht daarbij vanuit Krachtig Meesterschap (2 en 5) is geweest om de mate van 'professionaliteit' van de Theresialyceum-docent te onderzoeken. Met enige reserve ben ik die opdracht aangegaan, dat wel! Ik dicht mijn collega-docenten een grote mate van professionaliteit toe op vakgebied, maar zeker ook in didactisch en pedagogisch opzicht. Toch heb ik ervoor gekozen het begrip 'professionaliteit' te koppelen aan het 'containerbegrip' differentiatie, omdat met name in onze specifieke situatie van de driejarige brugperiode het omgaan met verschillen tussen leerlingen, zowel in als buiten klassenverband, belangrijker lijkt dan in scholen met meer categorale afdelingen.

Voor het onderzoek dat in dit artikel wordt beschreven luidt de centrale onderzoeksvraag dan ook:

'Moet de driejarige brugperiode in zijn huidige vorm blijven voortbestaan of dwingt 'voortschrijdend inzicht' op basis van onderzoeksgegevens tot aanpassing en of verandering van het systeem?'

In het kader van deze onderzoeksvraag is het vanzelfsprekend dat met name differentiatie een van de speerpunten moest zijn.

Onderbouwing driejarige brugperiode en begrippenkader

De belangrijkste overwegingen om al meer dan veertig jaar vast te houden aan het systeem van de driejarige brugperiode zijn allen ingegeven door het doel om de leerlingen in de gelegenheid te stellen het beste van zichzelf te laten zien. Dit wordt gerealiseerd door:

1. de mogelijkheid om het keuzemoment voor havo en vwo zo lang mogelijk uit te stellen;
2. gedurende de hele onderbouwperiode de zwakkere als de sterkere leerlingen door elkaar te plaatsen waardoor de 'sociale cohesie' optimaal is;
3. een 'gestructureerde intellectuele hiërarchie' tegen te gaan (in tegenstelling tot het soms demotiverende 'theezakje-model' waardoor leerlingen die na brugklas 1 of 2 afstromen naar havo zich min of meer ondergeschikt gaan voelen aan vwo-leerlingen).

En natuurlijk zijn onze jarenlange constante goede (examen-)resultaten en landelijke beoordelingen mede bepalend voor het idee dat we het als school 'goed doen'.

Met name in ons systeem van drie jaren onderbouw met een heterogene populatie is het tegemoet komen aan de verschillen tussen leerlingen van wezenlijk belang. In dit kader citeer ik de volgende quote uit het onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs: "Scholen moeten meer differentiëren, meer uitdagen, meer ondersteunen, de leerlingen planmatig begeleiden en meer rekening houden met verschillen. De 'gemiddelde' leerling mag niet de norm zijn!" Voorgaande uitspraak betekent dat de kwaliteit van het differentiëren bij ons op school, zowel in als buiten de klas, bepalend kan zijn voor het succes waarmee wij de driejarige brugperiode gestalte geven.

2 In het kader van Krachtig Meesterschap 2 heeft Irene Wolters, docente wiskunde op het Theresialyceum, mede onderzoek verricht naar deelaspecten van de driejarige brugperiode. In het onderzoek naar 'differentiatie in brugklas 3' is er sprake van een samenwerkingsverband tussen KM2 en KM5.

De fundamentele pijler onder de driejarige brugperiode bij ons op school is het systeem van keuzemogelijkheden om aan het verschil in niveau van leerlingen (dat er natuurlijk tóch is!) tegemoet te komen én het intensieve systeem van vakkenbegeleiding dat daaraan gekoppeld is. Vanaf klas 1 kunnen de 'zwakkere' leerlingen in dit begeleidingssysteem gebruik maken van maximaal drie lesuren ondersteuning per week in de kernvakken (Engels, Nederlands en/of Wiskunde) terwijl de 'sterkere' leerlingen die geen extra ondersteuning nodig hebben extra vakken kunnen kiezen naast het reguliere programma, zoals Latijn en Grieks (voor degenen die de optie gymnasium open willen houden), Spaans, computerkunde en/of natuurwetenschappen.

Toen we een paar jaren geleden een nieuwe rector kregen, kwam al snel van hem de vraag hoe wij omgingen met 'differentiatie' (om verder in dit artikel het containerbegrip 'differentiatie' wat beter te duiden gebruik ik de terminologie van R.J. Bosker: 'interne differentiatie' is differentiatie binnen klassenverband en 'externe differentiatie' als het gaat om differentiatie buiten klassenverband (Bosker 2005) in de driejarige brugperiode). Niet, was toen mijn botte antwoord op de vraag van de rector. Natuurlijk moest ik mijn antwoord nuanceren, al was het alleen maar om niet al mijn collega's tegen me in het harnas te jagen. Natuurlijk hebben wij veel oog voor onze leerlingen, hebben we ons intensieve vakkenondersteunende begeleidingssysteem (externe differentiatie) en krijgen wij van ouders goede rapportcijfers voor het individueel begeleiden van hun kinderen, maar, in elk geval vanuit mijn eigen perceptie is het begrip 'differentiatie' bij ons op school meer van technisch/organisatorische (externe differentiatie) orde dan van inhoudelijke (interne differentiatie) orde.

Opzet en werkwijze voor het onderzoek

In het kader van Krachtig Meesterschap 5 heb ik in schooljaar 2010-2011 een enquête gehouden onder 204 derdeklassers. Bovendien hebben Irene Wolters (KM2/zie voetnoot 2) en ik een enquête gehouden onder een groot aantal docenten met als belangrijkste insteek: 'differentiatie in klas 3 van het Theresialyceum'. De meeste docenten die aan deze enquête hebben meegewerkt, hadden ervaring in klas 3.

Naast deze twee hoofdonderzoeken is een deelonderzoek uitgevoerd met betrekking tot werkdruk van leerlingen in 4-havo en 4-vwo voor de afzonderlijke vakken (CPS 2011). Dit onderzoek wilden wij betrekken bij het totaalplaatje van ons onderzoek, omdat het voor ons van belang leek om te achterhalen in hoeverre leerlingen van het Theresialyceum, na de driejarige brugperiode, in vergelijking met een landelijke benchmark de aansluiting naar de bovenbouw al dan niet als problematischer zouden ervaren. De nadruk in dit artikel ligt echter op de resultaten van de enquête rondom differentiatie en de globale uitkomsten van de vragenlijst aan de derdeklassers van schooljaar 2011-2012.

Globaal zijn in de enquête die ik de derdeklassers heb afgenomen vragen gesteld die te maken hebben met:

1. verwachtingen vanuit de basisschool op basis van adviezen en cito-scores,
2. tevredenheid over adviezen en het keuzeproces,
3. begeleiding in het keuzeproces,
4. motivatie en moeilijkheidsgraad van de diverse klassen in de verlengde brugperiode,
5. de ervaringen en waardering van de specifieke vakbegeleiding (de pijler onder de brug),
6. specifieke vragen aan leerlingen die hun keuze voor havo of vwo inmiddels hadden gemaakt.

De complete vragenlijst inclusief resultaten, conclusies en aanbevelingen is opgenomen in het rapport over dit onderzoek (Kalthoff 2011).

Het tweede onderzoek in het kader van Krachtig Meesterschap 5 heeft als insteek de 'professionaliteit van de Theresiadocent', waarbij de vraagstellingen rondom het begrip 'professionaliteit' van docenten een van de belangrijkste onderzoeksdoelstellingen van KM zijn. Zoals gezegd is de insteek van dit onderzoek naar 'differentiatie in de driejarige brugperiode' gekoppeld aan de professionaliteit van de docenten in het omgaan met verschillen tussen de individuele leerlingen in de driejarige brugperiode.

54 docenten met veel ervaring in klas 3 hebben de vragenlijst beantwoord. Met name in deze klassenlaag is het van belang zo goed mogelijk te kijken naar de kwaliteiten en vaardigheden van de leerlingen, omdat in de loop van dat jaar (begin april) de definitieve keus moet vallen voor gymnasium, atheneum of havo én voor het profiel waar ze mee naar de tweede fase willen met het oog op hun plannen voor een vervolgonderwijs. Gedurende driekwart van het derde leerjaar gaat een heel traject aan oriëntatie op vervolgonderwijs, ondersteuning en advisering door vakdocenten en decanen aan de definitieve keuzes vooraf.

Allereerst hebben we in de enquête een aantal algemene vragen gesteld om te achterhalen in hoeverre de docenten de niveauverschillen tussen de leerlingen in de klas als problematisch ervaren en hoe men in klas drie differentieert en/of zou willen differentiëren in de toekomst. Op de vraag 'hoe differentieert u momenteel in klas 3?' waren de volgende antwoorden mogelijk:

- geen differentiatie/dezelfde lesstof,
- andere normering van toetsen/dezelfde lesstof, andere toetsen,
- aparte lesstof/aparte toetsen,
- anders, nl. (hier volgen meerdere antwoordmogelijkheden).

Zoals verwacht laat de uitkomst van deze vragen zien dat er in zeer geringe mate gedifferentieerd wordt in de klas en dat er in de gemengde havo/vwo-klas voornamelijk gedifferentieerd wordt door de norm van een toets aan te passen vanaf het moment dat een leerling een definitieve havo-keus maakt. In een aantal gevallen wordt aan deze definitieve havo-kiezers (dat kan pas vanaf de tweede helft van het derde leerjaar) andere toetsen (lees: eenvoudiger) gegeven.

Vervolgens hebben wij vragen gesteld die te maken hadden met uitdaging bieden aan de betere leerlingen in klas 3 door:

- verrijkingsstof aan te bieden,
- met extra opdrachten buiten de klas zelfstandig laten werken,
- een ander lesprogramma aanbieden,
- het tom-programma (traject op maat) laten volgen.

En 'het ondersteuning bieden' aan de 'zwakkere' leerlingen in klas 3 door:

- het aanbieden van extra stof,
- een ander lesprogramma,
- het aanpassen van het tempo,
- leerlingen 'naar de begeleiding sturen'.

Leerlingen 'naar de begeleiding sturen' betekent impliciet dat het remediëren van de zwakkere leerling niet in de klas gebeurt maar daarbuiten, waar de leerling in een van de kernvakken, meestal gedurende een trimester, geholpen wordt door een (vaak andere) vakdocent. In deze enquête hebben wij aan de docenten ook vragen gesteld met betrekking tot dit begeleidingssysteem. Tenslotte hebben we in de enquête aan de docenten een aantal vragen gesteld met betrekking tot 'de professionaliteit' van de Theresia-docent in de driejarige brugperiode. In de samenvatting hieronder is te lezen welke bevindingen die vragen hebben opgeleverd. De rapportage van de enquête waarin de 27 vragen en antwoorden zijn opgenomen hebben we verwerkt en gerubriceerd in diagrammen. Per vraag hebben we ook de gelegenheid gegeven om met 'anders'-antwoorden te komen en met suggesties voor verbetering. Daar hebben we per sectie een apart document van gemaakt om in een later stadium, in sectieconsultaties, gebruik van te maken. Vervolgens hebben we de gegevens geanalyseerd en in de rapportage voorzien van een aantal conclusies en aanbevelingen aan de schoolleiding.

Resultaten van het onderzoek onder 204 derdeklassers

Graag wil ik een aantal algemene bevindingen uit de onderzoeken lichten die van belang zouden kunnen zijn voor overwegingen in het kader van het 'Masterplan Onderbouw'. Hier volgen de belangrijkste uitkomsten van de enquête onder de derdeklassers:

- de helft van de geënquêteerde havo-leerlingen (dat zijn de leerlingen die in de loop van het jaar hun keuze voor havo definitief hebben gemaakt) geeft er de voorkeur aan al vanaf de start in klas 3 op een havo-afdeling te willen zitten;
- $\pm 35\%$ van de geënquêteerde vwo-leerlingen zou in de derde klas al willen starten met een afgesplitste vwo-afdeling;
- $\pm 60\%$ van alle derdeklassers wil de verlengde brugperiode handhaven;
- $\pm 40\%$ wil een afsplitsing naar 3 havo/3 vwo;
- de zinvolheid en waardering voor de specifieke vakbegeleiding valt of staat met de invulling die de individuele docent per vak daar aan geeft.

Resultaten van het onderzoek 'Differentiatie in klas 3 van het Theresialyceum'

Zonder al te veel in detail te treden, geven de algemene bevindingen van dit onderzoek aan dat er in het systeem van de driejarige brugperiode wel degelijk op een aantal fronten sprake is van slijtage. Men wil het systeem zeker niet afschaffen, maar er zal een flinke makeover plaats moeten vinden. Opvallend is dat op onze vraag naar betere suggesties voor differentiëren en een andere vorm van het begeleidingssysteem er veel, al dan niet bruikbare, alternatieven worden aangedragen. Blijkbaar is het een onderwerp dat toch wel leeft of gaat leven op het moment dat het aan de orde komt.

Een aanzienlijk gedeelte van de docenten in brugklas 3 vindt het niveauverschil tussen havo- en vwo-leerlingen die in dezelfde klas zitten een probleem en is van mening dat er meer gedifferentieerd zou moeten worden naar niveau. Niet alleen door normeringen van toetsen aan te passen zoals nu het geval is, maar ook door meer maatwerk te leveren afgestemd op het niveau van de individuele leerling. Mogelijkheden om tot andere vormen van differentiatie in de klas over te gaan zouden bij de diverse vaksecties onderzocht moeten worden. Daarbij zou het begeleidingssysteem, voornamelijk bedoeld om de zwakkere leerlingen te ondersteunen, inhoudelijk bekeken moeten worden op het rendement. Daar zouden de bevindingen van de derdeklassers die vorig jaar zijn geënquêteerd bij betrokken kunnen worden. Volgens een groot aantal docenten in brugklas 3 zouden de 'betere leerlingen' door meer uitdaging in de vorm van extra leerstof en opdrachten beter presteren en zou de motivatie voor het vak groter worden. Toch geeft een flink aantal docenten aan geen extra uitdaging te bieden aan de betere leerling. Degenen die dat wél doen, doen dat in de vorm van extra stof, extra opdrachten die ze zelfstandig moeten verwerken, zowel in als buiten de klas.

Docenten geven aan dat een aantal zaken van belang is bij het optimaliseren van de uitdaging voor vaksecties om te differentiëren. Genoemd worden: meer tijd, meer faciliteiten, scholing en visie en beleid van de schoolleiding. Meer uitdaging zou volgens de enquête geboden kunnen worden door digitale mogelijkheden uit te breiden, extra modules in te voeren, meer mogelijkheden om leerlingen buiten de klas te laten werken en/of onderwijsassistenten in te zetten.



Volgens een flink aantal docenten zou het effect van de ondersteuning aan de 'zwakkere leerling' een betere motivatie en een betere prestatie voor dat vak moeten zijn. Ook andere doelstellingen zouden hierbij gerealiseerd kunnen worden, zoals leerlingen beter aanspreken op hun eigen niveau, verbetering van basisvaardigheden, vergroten van het zelfvertrouwen en het vasthouden van interesse in een vak. Ondanks het feit dat een aantal docenten zegt dat de aangeboden ondersteuning weinig of geen effect sorteert, vanuit de gedachte 'een zwakke leerling blijft zwak', zegt ook een groot gedeelte dat de motivatie en de prestaties beter worden met de door hen aangeboden ondersteuning.

Toch lijkt het zinvol om op zoek te gaan naar meerdere alternatieven, waarvan er ook al een aantal in de enquête wordt genoemd, met als doel om die mogelijkserwijs op grotere schaal toe te passen. Zo wordt er gesproken van remedial teaching één op één, meer aandacht voor de basisvaardigheden in het betreffende vak, begeleiding niet te veel vrijblijvend te laten zijn, ook begeleiding voor de zaakvakken en betere leerlingen mentor laten zijn van zwakkere leerlingen.

Iets meer dan de helft van de docenten die begeleidingslessen geeft, of daar een mening over heeft, geeft aan dat deze begeleidingslessen effectief zijn. Je zou je daarbij af kunnen vragen of zo'n relatief duur systeem niet meer rendement op zou moeten leveren. Ongeveer een kwart van de ondervraagde docenten vindt dat de tijd die aan deze lessen besteed wordt effectiever ingezet zou kunnen worden. Daarvoor worden in de toelichting op de enquête mogelijkheden genoemd, zoals reguliere lessen in plaats van begeleidingslessen, het analyseren van de proefwerken van de leerlingen die in de begeleiding zitten en naar aanleiding daarvan begeleiding per leerling op maat geven en betere afstemming en terugkoppeling binnen de secties. Er lijkt een willekeur te bestaan in de aanpak van de begeleidingslessen zowel binnen de secties als tussen de secties onderling. Overleg over de aanpak van begeleiding binnen en over de secties heen vindt structureel te weinig plaats.

De helft van de ondervraagde docenten in de enquête geeft aan dat hun eigen professionaliteit wordt verbeterd door meer te gaan differentiëren in de driejarige brugperiode. Deze docenten hechten dus waarde aan het tegemoet komen aan de verschillen in niveau tussen leerlingen. Toch geeft een groot deel van de docenten aan dat bij hen de 'gemiddelde leerling de norm is'. Je zou dus kunnen concluderen dat de wens tot meer differentiëren wel aanwezig is, maar dat andere factoren daarin belemmerend optreden. De belangrijkste belemmerende factor daarbij is (gebrek aan) tijd. Andere factoren die 'het meer tegemoet komen aan de verschillen tussen leerlingen' kunnen bevorderen zijn: scholing, een andere organisatievorm (zoals het formeren van havo-, havo/vwo- en vwo-klassen), geavanceerdere ict-mogelijkheden en intervisie.

Conclusie en discussie

Het leek ons een goede zaak dit onderzoek naar de driejarige brugperiode te doen, al was het alleen maar vanuit de gedachte dat er na meer dan veertig jaar wel eens slijtage in het systeem op zou kunnen treden, die wij - door oogkleppen op te hebben - wellicht in de loop van de tijd over het hoofd zijn gaan zien! Moeten wij, in datzelfde perspectief, het al jaren draaiende begeleidingssysteem niet eens grondig onderzoeken en daar waar nodig herijken? Leiden nieuwe pedagogische en didactische inzichten wellicht tot andere mogelijkheden en komen wij met onze manier van differentiëren wel voldoende tegemoet aan de verschillen tussen leerlingen? Moet het begrip 'differentiatie' in dit licht niet eens verder worden bekeken en sluiten onze lesmethodes daar nog wel voldoende bij aan?

Vanuit deze nieuwsgierigheid is dit onderzoek ontstaan in de hoop een antwoord te vinden op de centrale onderzoeksvraag of onze driejarige brugperiode nog voldoende levensvatbaarheid heeft om dit concept te handhaven.

Grosso modo is het antwoord op deze vraag een duidelijke 'ja'! De driejarige brugperiode hoeft beslist niet te worden afgeschaft, maar er valt zeker op een aantal fronten meer winst te boeken. Een decennialang (met acceptabele resultaten) functionerend systeem is bijna vanzelfsprekend aan slijtage onderhevig en met te lange routine loop je nou eenmaal het risico lui te worden. Conclusie: de kussens moeten weer eens van nieuw, fris dons worden voorzien en flink worden opgeschud. Het dure begeleidingssysteem mag blijven bestaan, maar dan wel in een nieuw en aan deze tijd aangepast jasje worden gestoken. Essentieel in de driejarige brugperiode is het tegemoet komen aan de verschillen tussen de leerlingen in zo'n heterogene samenstelling van zwakke havisten en excellente vwo'ers. Uit het onderzoek is, zoals verwacht, gebleken dat er niet of nauwelijks wordt gedifferentieerd naar niveau in de klas. Aan differentiatie wordt 'cosmetisch' in elk geval tegemoet gekomen door leerlingen in de begeleiding te plaatsen van de kernvakken en door extra vakken aan te bieden aan de betere leerlingen. Docenten geven aan dat ze hun professionaliteit in de driejarige brug vergroten door meer tegemoet te komen aan de verschillen tussen de leerlingen in klasverband in een driejarige brugklas. Hoe? Daar worden door de docenten in de enquête talloze suggesties voor aangedragen. Een goed teken: men realiseert zich terdege dat lesgeven in een heterogene driejarige brugklas hoge en misschien wel hogere eisen stelt aan de vakdidactische en pedagogische kwaliteiten van een leraar dan in een meer categoriaal systeem.

De globale antwoorden op de onderzoeksvraag leiden tot de volgende aanbevelingen aan de schoolleiding:

- Het verdient aanbeveling om meerdere alternatieven tot ondersteuning van de zwakkere leerling te onderzoeken en daarbij speciaal het begeleidingssysteem dat tot doel heeft de zwakkere leerling bij te spijkeren onder de loep te nemen.
- Het lijkt dan ook zinvol zowel de didactische werkwijzen in de begeleiding als de afstemming over deze werkwijzen binnen en buiten de secties nader te bekijken, zeker als je constateert uit de enquête dat het merendeel van de docenten het begeleidingssysteem wil handhaven. Er hoeft geen afschaffing maar wel verbetering plaats te vinden van het systeem. Hierbij zou je didactisch gezien kunnen denken aan een systeem van remedial teaching in plaats van reteaching, hetgeen nu vaker het geval lijkt te zijn. Hierbij is te overwegen per begeleidinggevende sectie een verantwoordelijke docent aan te stellen die het voortouw neemt in didactische benadering en onderlinge afstemming zowel binnen de eigen sectie als coördinerend naar andere secties.

- Als voorbereiding op het Masterplan Onderbouw, dat voor schooljaar 2012-2013 in de planning staat, zouden wij de directie aan willen raden werkgroepen te formeren om onderdelen van deze enquête onderwerp te laten zijn van een plenaire studiedag. Onderwerpen van de diverse werkgroepen zouden dan kunnen zijn: differentiatie binnen de klas met als doel om meer uitdaging te bieden aan de betere en efficiëntere ondersteuning aan de zwakkere leerling, hoe de didactische werkwijzen binnen begeleidingslessen verbeterd kunnen worden, welke faciliteiten of scholing hierbij gewenst zouden zijn en in hoeverre secties zowel onderling als overkoepelend een betere afstemming kunnen creëren. Deze werkgroepen zouden voort kunnen borduren op een aantal gedane suggesties in de enquête waarbij de praktische uitvoerbaarheid een belangrijk issue is.

Persoonlijke terugblik op onderzoek in de school

Tenslotte wil ik, reflecterend op het werk dat ik heb gedaan binnen Krachtig Meesterschap 5, een kleine toelichting geven op mijn bevindingen tijdens het project.

Allereerst zoek ik een antwoord op de vraag 'ben ik tevreden of niet?' over mijn eigen onderzoeken en mijn participatie in het totale project van Krachtig Meesterschap 5. Al met al ben ik gematigd tevreden. Ik denk wel dat de gedane onderzoeken, met name die onder de derdeklassers en het onderzoek naar 'Differentiatie in klas 3 van het Theresialyceum' een aantal resultaten laat zien dat van belang kan zijn voor het overkoepelende 'Masterplan Onderbouw'. Zo zou er, met als doel om beter recht te doen aan het verschil tussen de leerlingen, op basis van de onderzoeksuitkomsten, een gedeeltelijke opsplitsing kunnen komen van havo-klassen, vwo-klassen vanaf klas 3 en van een grote middengroep die pas op het eind van het schooljaar de keus hoeft te maken. Ook heeft het begrip 'differentiatie in de driejarige brugperiode' een 'betere smoel' gekregen en bestaat er meer duidelijkheid over datgene wat de docenten in het (al dan niet) differentiëren (met name in de klas) als belemmerend ervaren en hoe daar, met de nodige input van de schoolleiding, verbetering in aangebracht kan worden. Er is bij veel docenten wel degelijk gebleken dat de behoefte aanwezig is voor verdergaande professionalisering via (tijd voor) onder meer onderzoek, scholing, intervisiebijeenkomsten en sectieconsultatie.

Winst, zou je zeggen. De praktijk zal het uitwijzen!

Van mijn eerste onderzoek heb ik voor mijn tweede onderzoek veel geleerd, vooral als het gaat om wat ik niet meer moet doen. Voor de eerste enquête ben ik te impulsief en te individualistisch aan het werk gegaan. Ik had mezelf veel werk kunnen besparen door van tevoren beter na te denken over de zaken die ik boven tafel wilde krijgen en daar in de vraagstelling efficiënter mee om te gaan. Deze enquête, vooral als het gaat om de uitwerking ervan, heeft mij heel veel tijd gekost, ook omdat ik alles handmatig en niet digitaal heb verwerkt. Ik vraag me nog steeds af of in dit geval de 'kosten opwegen tegen de baten'. Voor mijn tweede onderzoek heb ik, in samenwerking met mijn collega Krachtig Meesterschap 2, veel feedback gevraagd en gekregen en heb ik ontdekt dat het 'samenwerken' in een onderzoek stimulerend werkt. In mijn aanvankelijke plan zou ik nog veel meer elementen betrekken. Zo wilde ik ouders enquêteren en, in sectieverband, collega's interviewen over het differentiëren, al dan niet in klasverband. Het is er niet van gekomen, net zo min als dat ik voldoende tijd heb genomen en gevonden om rustig een theoretisch kader te scheppen om mijn onderzoek 'handen en voeten' te geven. Ook de mate van 'professionaliteit van de gemiddelde Theresialyceum-docent' is naar mijn idee niet voldoende uit de verf gekomen, een issue dat toch eigenlijk speerpunt van Krachtig Meesterschap is. Ben ik er zelf een 'professioneler docent' door geworden? Ik hoop van wel omdat 'reflectie op professioneel docentschap' als een rode draad door het hele project liep en de zinnige discussies rondom dit thema in de Krachtig Meesterschap-groep wel degelijk tot het inzicht hebben geleid dat een 'onderzoeksgerichte attitude' resulterend in betere pedagogische, didactische en/of vakinhoudelijke inzichten van docenten, tot beter docentschap kan leiden.

Zou ik als resultaat van mijn participatie in Krachtig Meesterschap 5 een pleidooi willen houden voor 'professioneler (lees: beter) docentschap door onderzoek', dan zeg ik 'ja'. Maar werk- en tijdsdruk, het energieverblindende lesgeven aan volle klassen met pubers, de dagelijkse waan van de dag waar een docent met een (fulltime) baan mee te maken heeft, laten weinig energie en ruimte over voor 'onderzoek', hoe gewenst dan ook! Het is aan de werkgever om in te zien dat 'onderzoek' naar allerlei aspecten die te maken hebben met het streven naar een kwalitatief hoogstaande school met in alle opzichten bekwame docenten, zinvol maar tijdrovend is en dat er dus geïnvesteerd moet worden in tijd en ruimte! Dit inzicht zal ik zeker delen met mijn schoolleiding!

Literatuur

Bosker, R. (2005). De grenzen van *gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar/Rijksuniversiteit Groningen.

CPS (2011). *Aansluitingsonderzoek onderbouw-bovenbouw, 'de leerling op het juiste spoor'*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Onderwijsverslag 2009/2010*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.

Kalthoff, I. (2011)³ *Enquête driejarige brugperiode derde klassen schooljaar 2010/2011*. Tilburg: Theresialyceum.

Onderwijsraad (2010). *Vroeg of laat*. Den Haag: Onderwijsraad.

CC-uren op het Cobbenhagenlyceum

Corné van Doorn

Inleiding

Op het Cobbenhagenlyceum werken we met drie teams: het onderbouwteam en het havo- en vwo-team in de bovenbouw. Aangestuurd door deze teams ontwikkelen docenten naast de vaklessen een programma voor zogeheten cc-uren (cobbenhagen-competentie-uren). Het eerste initiatief voor deze cc-uren is in 2002 genomen door de schoolleiding. In 2003 zijn de cc-uren concreet van start gegaan. Het gaat op dit moment om drie cc-uren per week in klas 1, twee in klas 2, drie in klas 3, 4 in havo 4, 3 in havo 5, 6 in vwo 4 en 5 en 5 in vwo 6. De uitvoering van de leeractiviteiten in de cc-uren geschiedt onder de begeleiding van de mentor, bij het vwo leermeester geheten.

De bedoeling van deze cc-uren is leerlingen vaardigheden aan te leren die vaak als vakoverstijgend worden beschouwd, zoals plannen, samenwerken, presenteren, informatie verwerven/verwerken en het verrichten van eenvoudige onderzoekjes. Bovendien vinden in deze uren LOB-activiteiten plaats: leerlingen bezinnen zich op hun vervolgstudie en beroep. In de examenklassen worden deze uren veelal ingezet voor het vervaardigen van het profielwerkstuk.

Een opvallend punt is dat de vormgeving bij het vwo afwijkt van de beide andere teams. Naast de bovenvermelde vaardigheden werkt het vwo-team in de cc-uren met voorbereiden/oriënteren, brede interesse, kritische instelling en kritisch zelfbeeld. Het vwo-team behandelt deze vaardigheden middels zogeheten leerlijnen waarin de ontwikkeling van leek tot deskundige wordt vastgesteld. Om deze ontwikkeling goed te bepalen is elke vaardigheid expliciet benoemd. Er wordt gewerkt met een reflectieportfolio zoals beschreven in "Reflectie en interactie in portfoliogesprekken" (M. van der Schaaf, 2009). De vraag is hoe deze verschillende invullingen gewaardeerd worden en wat dit betekent voor de waardering van cc-uren binnen de school.

De schoolleiding heeft als initiator een sturende rol gespeeld en gekozen voor eerder beschreven opzet om tot een vorm van onderwijsvernieuwing te komen. De schoolleiding had weinig vertrouwen in de totstandkoming van deze vernieuwing binnen de vaklessen. Door inzet van cc-uren zouden de docenten beter aan te sturen zijn. Hiermee doet een aantal jaren na invoering de vraag naar het eigenaarschap en het draagvlak van de onderwijsontwikkeling zich nog altijd voor.

Inmiddels is een tiental jaren met de cc-uren ervaring opgedaan. Bovenstaande vragen zijn aanleiding om na te gaan of en hoe de komende jaren binnen het Cobbenhagenlyceum met de cc-uren doorgewerkt moet worden. Het praktijkonderzoek voor Krachtig Meesterschap is een goed middel om informatie te verzamelen die behulpzaam kan zijn bij een beslissing tot continuering of verbetering.

Doel van dit onderzoek is na te gaan hoe mentoren en leermeesters het geven van de cc-uren beleven. Dit onderzoek moet antwoord geven op de volgende vragen:

- voelen de mentoren en leermeesters zich aangesproken op hun professionaliteit?
- vinden zij de cc-uren waardevol genoeg om ermee door te gaan?
- zien zij mogelijkheden tot verbetering?

Conceptueel kader

Voor de uitwerking en specificatie van bovengenoemde vraagstelling zijn drie aspecten van belang:

Vaardigheden aanleren binnen of buiten de vakken.

Zoals gezegd gaat het bij de cc-uren om het leren van vaardigheden, zoals plannen, samenwerken, presenteren, informatie verwerven/verwerken en het verrichten van eenvoudige onderzoekjes. Zo proberen de mentoren/leermeesters leerlingen bewust te maken van hun wijze van plannen, hun eventuele uitstelgedrag en de werking van het geheugen. Leerlingen leren een verslag te maken met als belangrijk aandachtspunt het formuleren van de hoofdvraag en de deelvragen. Bij het presenteren van het verslag dient gelet te worden op de techniek van het spreken, de ordening van het geheel en de publieksgerichtheid. Ook voeren leerlingen in groepjes van 8-9 leerlingen een zogeheten PGO-opdracht uit. Doel hiervan is de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen te vergroten en hen al te laten snuffelen aan de manier van werken in het hoger onderwijs. Bij het vwo komt daar ook nog het leren reflecteren bij in toenemende complexiteit: van terugblikken op WAT via terugblikken op WAT, WAAROM en HOE naar vooruitblikken op toekomstig gedrag. Om al deze bezigheden voor leerlingen geen totaal vrijblijvend karakter te laten hebben, worden zij beoordeeld: het gemiddelde punt telt voor 5% bij alle vakken mee.

Bij de invulling van de cc-uren is uitgegaan van de veronderstelling dat bovengenoemde vaardigheden vakoverstijgend zijn. Om deze vaardigheden aan te leren wordt gebruik gemaakt van algemene opdrachten en vakopdrachten. De leerlingen worden bij deze opdrachten begeleid door hun mentor/leermeester. Een vakspecifieke begeleiding is derhalve niet evident. Andere zienswijzen op deze vaardigheden en het leren daarvan zijn ook mogelijk. In "Leren denken binnen het schoolvak" (2009) beargumenteren Imants en Oolbekkink dat het leren van vaardigheden binnen het schoolvak moet plaatsvinden, omdat deze vaardigheden vaak vakspecifiek gekleurd zijn. Bijvoorbeeld: bij schrijfvaardigheid is het schrijven van een essay voor maatschappijleer een andere activiteit dan het schrijven van een practicumverslag voor scheikunde. Bij presentatievaardigheden is het declameren van een gedicht een heel andere activiteit dan het geven van PowerPoint-presentatie over een natuurkundig onderwerp. Op deze wijze komt ook de vraag op of docenten buiten het schoolvak wel afdoende kunnen vaststellen of leerlingen geleerd hebben. Anderzijds kan men wellicht stellen dat er metavaardigheden zijn die de vakken overstijgen. Na tien jaren ervaring met cc-uren is het zinvol om na te gaan of de betreffende mentoren/leermeesters dit spanningsveld ook ervaren.

Ontstaansgeschiedenis in relatie tot interventie- of procesbenadering

Nadat de schoolleiding het initiatief had genomen voor de cc-uren is de praktische basis voor deze uren gelegd door het vwo-team. De leermeesters binnen dit team werden door het onderwijsadviesbureau APS geschoold om competent te worden in de coachende rol van de docent tijdens deze uren. In deze periode was de APS-benadering nogal sturend. Aanvankelijk speelden vooruitstrevende idealen zoals het versterken van de intrinsieke motivatie van leerlingen en het ontwikkelen van vakoverstijgend onderwijs een grote rol. Allengs werden deze idealen op basis van de praktijkervaringen gerelativeerd. In de overgangstijd van de idealistische naar de realistische benadering kregen de leermeesters meer greep op een eigen invulling van de cc-uren. In navolging van het vwo-team werden ook op de havo en later in de onderbouw cc-uren ingevoerd, overigens in een minder idealistisch kader. De mentoren waren hier eerder volgend dan dat zij actief vanuit een intrinsiek gemotiveerde inbreng de uren vorm gaven. In het geval van havo en vwo kunnen de cc-uren tevens gezien worden als een manier om het studiehuis vorm te geven.

In Imants (2011) wordt werk van Huysman (1998, 1999 en 2000) besproken waarin zij twee benaderingen onderscheidt van leren in organisaties, namelijk de interventie- en procesbenadering. Bij de interventiebenadering is er een concreet doel, een gerichte strategie en directe sturing vanuit de leiding. Bij de procesbenadering is er een open streefrichting, een globaal plan van aanpak en stimulans en ruimte voor eigen invulling vanuit de leiding. Gesteld kan worden dat de ontstaansgeschiedenis van de cc-uren op de havo en in de onderbouw meer kenmerken vertoont van de interventiebenadering. Daarentegen kreeg op het vwo het proces meer kans, met name vanaf de omslag, toen het APS meer op de achtergrond bleef. Gegeven deze verschillen is het van belang om na te gaan of docenten in vwo een andere visie op de cc-uren hebben ten opzichte van docenten in havo en vwo.

CC-uren en de professionaliteit van de docent

Het werken met cc-uren behoort niet tot het standaardrepertoire van de docent in het voortgezet onderwijs. Het vraagt een zekere professionele ontwikkeling van de leraar om effectief met de cc-uren te kunnen werken. Omgekeerd kan het werk als mentor of leermeester ook een bepaalde professionele ontwikkeling stimuleren.

Tegenwoordig wordt aangenomen dat de professionele ontwikkeling van leraren binnen hun werk en de school zich afspeelt in een "teachers' professional community". In Imants (2011) worden verschillende auteurs besproken die kenmerken van deze leergemeenschappen bespreken en hun samenhang met professionele ontwikkeling van leraren. Louis, Marks & Kruse en Louis & Leithwood onderscheiden factoren die relevant zijn voor professionele ontwikkeling in een gemeenschap, zoals gedeelde normen en waarden, een collectieve gerichtheid op het leren van leerlingen, reflectieve dialogen en vormen van samenwerking (delen van expertise, gezamenlijke ontwikkeling van materialen). Mitchell en Sackney hechten in hun sociaal-constructivistische visie op leren veel waarde aan de eigen invulling en aansturing van het leren door leraren.

Een belangrijke vraag is of bij de wijze van implementatie van de cc-uren de bovengenoemde vier factoren wel voldoende aanwezig waren en of de mogelijkheid aanwezig was van eigen invulling door alle betrokken docenten. Meer concreet kan de vraag worden gesteld hoe de docenten in onderbouw, havo en vwo het werk in de cc-uren waarnemen in termen van professioneel werk. Verder is het de vraag of de uitvoering van de taken in de cc-uren heeft geleid tot versterking van kenmerken van professionele leergemeenschappen in de school in de beleving van de docenten. Of leidt de wijze van invoering zoals op de havo en in de onderbouw en bij het vwo in de APS-periode eerder tot een mate van plichtmatigheid die het ontstaan van een "professional community" frustreert?

Methoden en instrumenten

De vragen in dit onderzoek zijn:

- voelen de mentoren en leermeesters zich aangesproken op hun professionaliteit?
- vinden zij de cc-uren waardevol genoeg om ermee door te gaan?
- zien zij mogelijkheden tot verbetering?
- welke rol speelt de schoolleiding hierin?

Om antwoord te geven op de eerste vraag en een deel van de tweede vraag is een vragenlijst afgenomen. De tweede, derde en vierde vraag worden beantwoord met behulp van interviews. De vragenlijst is ingevuld door alle 25 mentoren en leermeesters. Aan de interviews hebben 24 mentoren en leermeesters meegewerkt.

De enquête

Een vraag die beantwoord moet worden is of docenten een spanningsveld ervaren tussen hun professionaliteit en de cc-uren. Met het oog op de waarde van de cc-uren is van belang of de docenten vinden dat leerlingen in de cc-uren daadwerkelijk iets leren. Voor het onderzoek is bij de docenten (in casu de mentoren en leermeesters) in onderbouw, havo en vwo een enquête afgenomen die uit twee delen bestaat.

In het eerste deel worden vragen gesteld met als doel te achterhalen hoe docenten de relatie zien tussen hun professionaliteit en hun handelen in de cc-uren en hoe de docenten de leeropbrengsten voor de leerlingen inschatten. Een tweetal voorbeelden:

- Vind je dat de cc-uren de leerlingen betere onderzoeksvaardigheden bijbrengen en zou je in je vaklessen hetzelfde of meer kunnen bereiken zonder cc-uren?
- Vind je dat in de cc-uren je professionaliteit voldoende tot haar recht kan komen?

Bij beide vragen konden docenten kiezen tussen de antwoordmogelijkheden ja, enigszins, nee en weet niet.

Het tweede deel bestond uit de vragenlijst 'Leraar als beroep' die in hoofdstuk 1 is besproken. In deze vragenlijst wordt docenten gevraagd hoe zij vanuit een ideaal en vanuit de dagelijkse praktijk naar hun werk kijken. Vanwege het doel van dit onderzoek is aan deze twee perspectieven het gezichtspunt toegevoegd van het werken aan de cc-uren. Alle mentoren/leermeesters (25) hebben deze enquête ingevuld.

Interview

De resultaten van de enquête vormden de basis voor de interviews die ik met 24 van de 25 respondenten in groepen van drie/vier heb gehouden. Voor de opzet van de interviews verwijs ik naar het slot van het onderdeel "Enquêteresultaten". In de interviews wilde ik meer duidelijkheid krijgen over de relatie tussen de professionaliteit van de docent en het leren door leerlingen in de cc-uren. Tevens wilde ik inventariseren welke verbetermogelijkheden de docenten voorstelden en welke rol zij hierin zagen voor het management. Tot slot was een vraag wat de houding van de docenten was ten opzichte van doorgaan met of afschaffen van de cc-uren. Op deze wijze was het mogelijk inzicht te krijgen in de aan-/afwezigheid van een 'professional community' van leraren. De enquête gaf vooral inzicht in het WAT en HOE in de beleving van het functioneren in de cc-uren en de interviews leidden meer tot een duiding van WAT en HOE en het WAAROM.

De samenstelling van de groepen voor de interviews was afwisselend homogeen/heterogeen (docenten uit verschillende teams). De reden hiervoor was pragmatisch, namelijk de beperkingen van het rooster. Het afnemen van de interviews in groepen had als voordeel dat docenten op elkaar konden reageren, elkaar konden tegenspreken en/of aanvullen, waardoor de diverse opvattingen helderder werden.

Data-analyse

De data van de enquête is met behulp van statistiek verwerkt tot staafdiagrammen. Bij de analyse van de interviews heb ik vooral gekeken naar verschillen en overeenkomsten in de beantwoording van de vragen bij de verschillende groepen. Het blijkt dat respondenten onafhankelijk van elkaar tot een aantal overeenkomstige antwoorden komen.

Enquêteresultaten

In deze paragraaf zijn de enquêteresultaten weergegeven. Eerst wordt data beschreven die aangeeft hoe docenten hun professioneel handelen zien in de vakles en in de cc-uren. Vervolgens wordt aangegeven hoe docenten denken over het leren van leerlingen in de cc-uren. Tenslotte worden de resultaten van de vragenlijst "Leraar als beroep" weergegeven.

Professioneel handelen in les

HAVO:	13 ja, 1 weet niet
VWO:	7 ja
Onderbouw:	3 ja, 1 enigszins

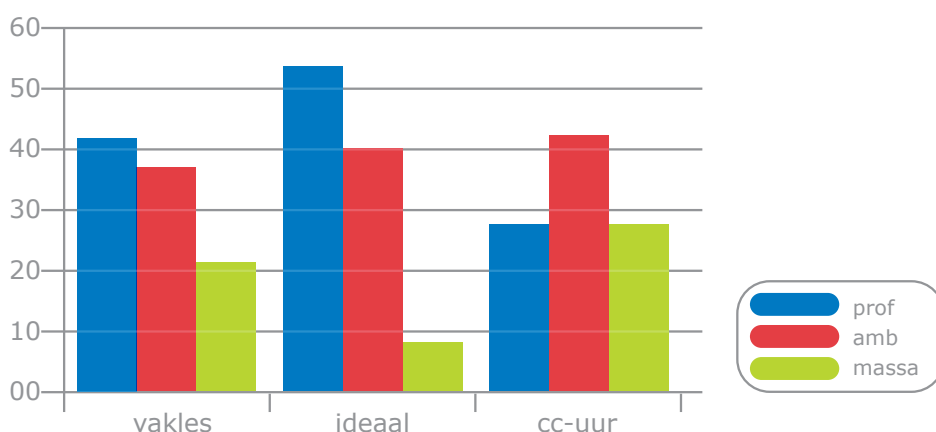
Professioneel handelen in cc-uren

HAVO:	5 ja, 6 enigszins, 2 nee, 1 weet niet
VWO:	6 ja*, 1 enigszins
Onderbouw:	2 nee, 1 enigszins, 1 nee

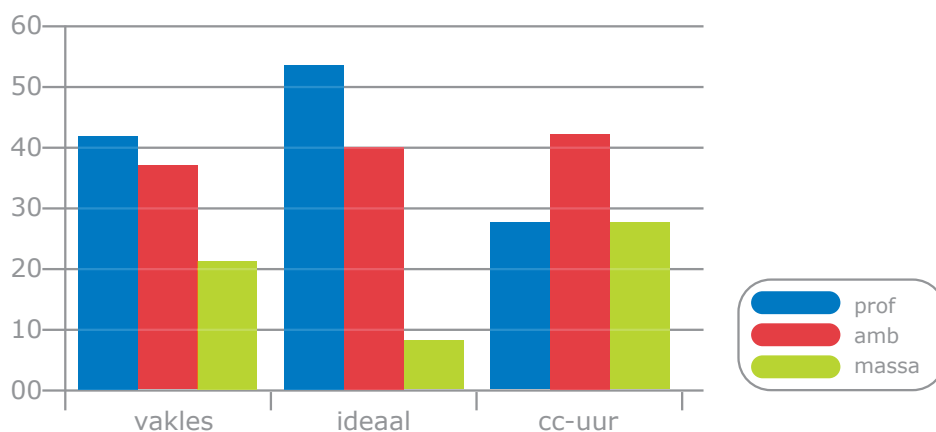
**Bij de ja-respondenten op het vwo wijzen 5 van de 6 expliciet naar hun professionaliteit als coach, niet als (vak)docent.*

Zowel bij de onderbouw als het havo-team geeft de meerderheid van de docenten aan dat hun professionaliteit minder tot haar recht komt in de cc-uren dan in de vaklessen. Het vwo-team ziet zichzelf in overgrote meerderheid professioneel handelen als coach.

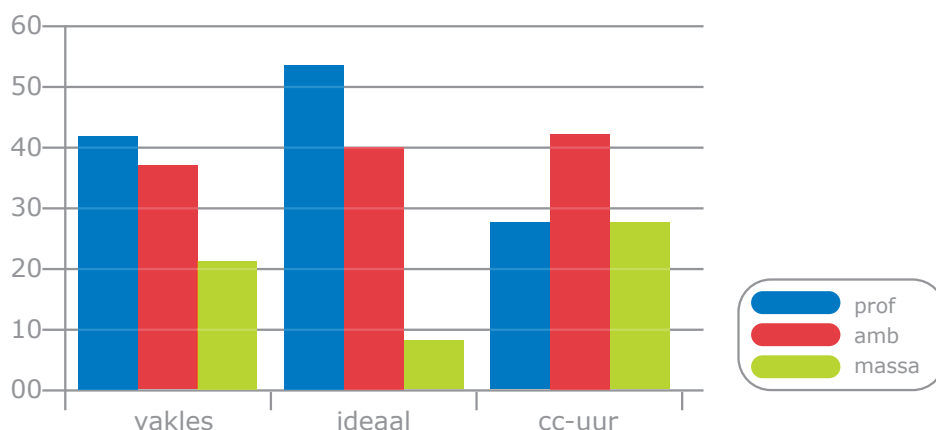
In alle drie de sectoren wordt aangegeven dat leerlingen zich tijdens de cc-uren wel degelijk bekwamen in de betreffende vaardigheden. Uitzonderingen hierop zijn 'zelfstandigheid' en 'onderzoeksvaardigheden' in de onderbouw en 'laboratoriumvaardigheden' bij het vwo. De resultaten van de vragenlijst "Leraar als beroep" zijn samengevat in de figuren 1 (havo), 2 (vwo) en 3 (onderbouw).



Figuur 1. Scores van de havo mentoren voor de vakles, het ideaal en de cc-uren



Figuur 2. Scores van de vwo leermeesters voor de vakles, het ideaal en de cc-uren



Figuur 3. Scores van de onderbouw mentoren voor de vakles, het ideaal en de cc-uren

Het grootste verschil in de waarneming van het werk in de cc-uren doet zich voor bij massaproductie. Bij de havo- en onderbouwmentoren scoren de cc-uren sterk op massaproductie (respectievelijk 29% en 31%), terwijl vwo-leermeesters hier relatief laag scoren (9%). Bij de onderbouw scoren de docenten laag op professionaliteit voor het werk aan de cc-uren (19%), in vergelijking met de mentoren op de havo scoren de leermeesters op het vwo hierbij hoger (havo 29%, vwo 34%). Bij alle drie de groepen zijn de scores voor ambachtelijkheid het hoogst (havo 42%, 57%, 50%); het werk als mentor/leermeester doet blijkbaar een sterk beroep op werkkenmerken met een ambachtelijk karakter.

Binnen het verder professionaliseren is het kenmerkend dat de focus vaak ligt op het verbeteren in het algemeen en op het verhogen van de effectiviteit.

Al met al kunnen we stellen dat de cc-uren redelijk positief beoordeeld worden. De volgende zaken zouden aanleiding kunnen zijn voor verder onderzoek:

Op de havo en de onderbouw is er een discrepantie tussen enerzijds de positieve waardering van de cc-uren en anderzijds het gegeven dat minder dan de helft van de respondenten volmondig zegt zijn professionaliteit kwijt te kunnen in de cc-uren. Welk belang wordt hier aan professioneel werken toegekend?

Docenten zeggen dat leerlingen leren. Niet duidelijk is waar zij die uitspraak op baseren, temeer daar de docenten tevens opmerken dat er bij de cc-uren beperkt een beroep wordt gedaan op hun professionaliteit (havo, onderbouw) en dat vwo-docenten hun professionaliteit bij de cc-uren vooral zien als coachend.

Interviewresultaten

Zoals vermeld vormen de resultaten van de enquête de basis voor de interviews.

Belangrijke aspecten die in de interviews aan de orde komen zijn:

- hoe zien docenten de discrepantie tussen de gebrekkige inzet van vakprofessionaliteit en het leren door leerlingen; in relatie hiermee: kun je algemene vaardigheden buiten het vak aanleren? Op het vwo krijgt deze vraag een bijzonder accent, aangezien om financieel-organisatorische redenen de inbreng van vakdocenten (werkmeesters) zeer wordt beperkt. In dit kader wordt ook de vraag gesteld hoe docenten vaststellen dat leerlingen geleerd hebben.
- verbeteren en effectiviteit komen sterk naar voren als kenmerken van een professionele houding. Vandaar (ook) de vraag: welke mogelijkheden zien docenten om de cc-uren professioneler (effectiever) te maken (vinden zij dit ook nodig)? Worden hierbij ideeën zichtbaar die meer gericht zijn op de procesbenadering en eventueel een vorm van "professional community" mogelijk maken?
- hoe kan een en ander door de schoolleiding gefaciliteerd worden?

De interviews waren ingedeeld in vier blokken:

1. Verhouding tussen inzet vakprofessionaliteit en effectief leren
2. Hoe meet je het leren?
3. Verbetermogelijkheden cc-uren
4. Rol schoolleiding

Per blok geef ik hieronder de resultaten weer.

1. Verhouding tussen inzet vakprofessionaliteit en effectief leren

Leren doe je niet alleen binnen een vak, er zijn ook meer algemene didactische en pedagogische vaardigheden. Met behulp van de algemene didactische vaardigheden kun je leerlingen nog heel wat bijbrengen, zeker in de onderbouw waar de onderwerpen nog niet zo ingewikkeld zijn. Je pedagogische competentie kun je inzetten om leerlingen persoonlijk te doen groeien, het idee van 'non scholae sed vitae discimus', ofwel leren voor het leven. En leerlingen leren van elkaar.

De inhoud wordt gezien als een middel: het gaat om het leerproces. Proces en inhoud worden zo gescheiden. Het spanningsveld tussen effectief leren en het ontbreken van vakprofessionaliteit in de cc-uren wordt tijdens de interviews door de docenten veelal op de zojuist genoemde wijze besproken. Dit beeld is terug te zien in de hoge score van ambachtelijkheid in de staafdiagrammen bij de resultaten van de enquête.

Bij doorvragen blijken veel docenten toch een grens te willen stellen aan deze scheiding: om een gebrek aan diepgang te voorkomen is op enerlei wijze vakprofessionaliteit nodig.

2. Hoe meet je het leren?

Bij het vaststellen of er geleerd is komt herhaaldelijk de scheiding van product en proces naar voren. In het proces wordt de persoonlijke groei van leerlingen benadrukt (bijvoorbeeld meer verantwoordelijkheid nemen, meer durf bij presentaties). Met name bij de reflectiegesprekken speelt dit een rol, maar ook bij de onderbouw en de havo wordt dit belangrijk gevonden. Mentoren/leermeesters volgen leerlingen twee/drie jaar. Zo kunnen zij een goed zicht krijgen op de ontwikkeling van een leerling.

Wat betreft de meer inhoudelijke kant (bijvoorbeeld het niveau van een verslag) oordeelt men vaak op gevoel: men zet de eigen ervaring in met de algemeen didactische competenties van het leraar-zijn (ambachtelijkheid).

Daar waar een opdracht op vakniveau meer diepgang vereist, wordt aangegeven dat de vakdocent niet gemist kan worden bij een adequate beoordeling. Bij de reflectiegesprekken op de vwo-afdeling wordt daarbij gebruik gemaakt van 'bewijzen' die leerlingen van de vakdocent hebben verkregen. Leerlingen formuleren bijvoorbeeld in een evaluatie hoe zij hun eigen niveau van samenwerken of inhoudelijke diepgang zien. De vakdocent legitimeert deze evaluatie tot een 'bewijs' (of niet).

3. Verbetermogelijkheden cc-uren

Wij praten te weinig met elkaar; dat is het Leitmotiv van de interviews. Meer praten binnen en tussen de teams onderling (schoolbreed) zou tot de volgende verbeteringen kunnen leiden:

- Vaardigheden die in cc-uren in algemene zin geleerd worden, afstemmen op wat voor de diverse vakken bruikbaar is en ze vervolgens binnen de vakken toepassen. (Eén docent laat hier de mogelijkheid open dat zichtbaar wordt wat in de vakken allemaal al aan vaardigheden gebeurt, waardoor cc-uren op dit punt overbodig worden.)
- Een longitudinale afstemming/leerlijn van vaardigheden vanaf de onderbouw.
- De cc-uren ook in die zin minder geïsoleerd maken door het hele team meer bij de invulling te betrekken en de invulling ook minder hapsnap laten zijn.

Andere verbeterideeën:

- cc-uren eventueel in aantal minderen en wat aan vaardigheden geleerd is regelmatig/af en toe toepassen in projectweken, liefst vakoverstijgend met begeleiding door voldoende vakprofessionals.
- binnen mentorteam zorgen voor breed gamma van professionaliteit.
- cc-uren relateren aan ideeën van het Technasium (sinds dit schooljaar een nieuw curriculum op school) en aan opdrachten vanuit het bedrijfsleven.
- portfolio (reflectie) op havoafdeling.
- goede vakopdrachten.
- didactiek meer afstemmen op jongens c.q. meisjes.

Ook wordt een aantal keren gesteld de vakvaardigheden geheel uit de cc-uren te gooien en de cc-uren uitsluitend te gebruiken voor opdrachten die met de persoonlijke groei van leerlingen te maken hebben. Genoemd worden zaken zoals kennismaking met psychologische en filosofische items, zoals meditatie.

4. Rol schoolleiding

Men verwacht van het management dat het:

- indien een vakelement in de cc-uren behouden wordt, de vakprofessionele begeleiding wordt gefaciliteerd,
- overlegsituaties faciliteert/organiseert met als doel meer van elkaar te weten te komen,
- eigenaarschap vergroot door het hele team verantwoordelijk te maken voor ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van grotere delen van inhouden en werkwijzen in de cc-uren. Niet altijd wil men dit plenair doen, maar men denkt (ook) aan subgroepen.

Belangrijk is ook een bottom-up uitvoering. Een behoefte aan de procesbenadering van organiseren wordt hier zichtbaar.

In de organisatorische sfeer wordt belangrijk gevonden dat de schoolleiding:

- keuzes maakt in wat men beleidsmatig wil en dat zij ervoor zorgt dat er een structuur komt waarin dit beleid uitgevoerd kan worden (ad-hocbeleid voorkomen),
- goed communiceert,
- waarborgt dat de vakprofessionaliteit van een docent tot zijn recht kan blijven komen; niet iedereen hoeft te kunnen coachen,
- scholing beschikbaar stelt, bijvoorbeeld in het voeren van portfoliogesprekken.

Conclusies

De hoofdvraag in dit artikel was hoe, na ruim tien jaar ervaring met cc-uren te hebben opgedaan, mentoren en leermeesters deze uren beleven: worden zij voldoende aangesproken op hun professionaliteit, zien zij verbetermogelijkheden of schaffen zij deze uren liever af?

De volgende deelvragen zijn gesteld:

Kun je vaardigheden buiten het schoolvak aanleren?

Werd de ontstaansgeschiedenis bepaald door een procesbenadering of een interventiebenadering?

Is er sprake van een "professional community"?

Antwoord op deelvragen:

- *Ad 1:*
Docenten maken over het algemeen gebruik van algemeen-didactische vaardigheden om leerlingen iets te leren en om te bepalen of leerlingen iets geleerd hebben. Zij constateren wel een scheiding tussen proces en product, vooral als een opdracht meer diepgang vereist. Zij ervaren dan de beperktheid van de inzet van algemeen-didactische vaardigheden.
- *Ad 2:*
In de onderbouw en op de havo had de ontstaansgeschiedenis duidelijke trekken van een interventiebenadering. Dit geldt ook voor het vwo in de beginperiode. Later, toen het APS meer op de achtergrond bleef, was er meer sprake van een procesbenadering. Dit geldt zeker voor het onderdeel reflecteren.
- *Ad 3:*
Over het algemeen is er niet echt sprake van een "professional community". Misschien kan men op de vwo-afdeling in de latere periode spreken van een rudimentaire schets hiervan. Tegelijkertijd is er een sterke behoefte om intensiever en schoolbreed met elkaar te overleggen over een betere invulling /opzet van de cc-uren.

Het antwoord op hoofdvraag is dat deze docenten in de cc-uren hun professionaliteit vooral zien als een algemeen-didactische. Dit komt overeen met de hoge score van ambachtelijkheid in de vragenlijst 'Leraar als beroep'. Op het vwo wordt reflecteren ten behoeve van het portfolio als een metavaardigheid gezien.

De procesbenadering is over het algemeen ondergeschikt gebleven aan de interventiebenadering, waardoor van een "professional community" nauwelijks sprake is. Tegelijkertijd wil een overduidelijke meerderheid (21 van de 24 geïnterviewden) de cc-uren handhaven. De sterke behoefte om middels schoolbreed overleg de cc-uren opnieuw te doordenken maakt meer nadruk op de procesbenadering en een vergroting van de "professional community" wel mogelijk.

Aanbevelingen

Met name op de havo en in de onderbouw is er sprake van routinematig en ad hoc handelen. Op het vwo is dit door de portfoliogesprekken gemiddeld wat minder. Tegelijkertijd is er in meerderheid een manifeste wens om de cc-praktijk opnieuw te doordenken.

Schoolbreed (horizontaal tussen havo en vwo, verticaal in relatie tot de onderbouw) kan het doordenken van de cc-uren leiden tot een duidelijkere keuze wat men met de cc-uren wil. Er zijn twee opties:

1. alleen elementen van persoonsontwikkeling aanbieden of;
2. ook vaardigheden aanbieden die een relatie met een vak hebben.

In het laatste geval komt men bij diepgang aan de grens van de scheiding tussen proces en product en zal het docentenkorps een manier moeten vinden om wat de leerlingen procesmatig in de cc-uren leren bij de "gewone" vakken vakinhoudelijk te doen toepassen. Bij "Verbetermogelijkheden" zijn enkele suggesties vermeld.

Voor de directie zijn de volgende punten van aandacht en actie genoemd. Belangrijk is dat de schoolleiding momenten (studiedagen) inlast om in alle rust te kunnen werken aan de doorontwikkeling van de cc-uren. Belangrijk is ook dat de totale teams bij deze studiedagen op enerlei wijze worden betrokken en dat deze studiedagen schoolbreed zijn. Daar waar scholing is vereist, verdient dit prioriteit. En als vakelementen in de cc-uren een rol blijven spelen, dient de inbreng van vakdocenten gefaciliteerd te worden.

Wanneer over een langere periode op deze wijze wordt gewerkt, zou wellicht een zeer bescheiden vorm van een "teachers professional community" kunnen ontstaan, zeker wanneer de directie de overlegmomenten een structureel karakter geeft. Proces en product (cc en vak) zijn op deze wijze niet geïsoleerd, maar sluiten op elkaar aan ("een dubbelslag" zoals in een van de interviews werd gezegd). Zo wordt recht gedaan aan de bevindingen van Imants en Oolbekking in het eerder vermelde werk "Leren denken binnen het schoolvak".

Aldus kan dit onderzoek binnen Krachtig Meesterschap 5 op school leiden tot een nieuwe doordenking van de cc-uren, sterker nog tot een grotere collectieve verantwoordelijkheid hierbij. Dit effect van een dergelijk onderzoek te hebben mogen ervaren was voor mij mooi en interessant. Het haalde ook mij uit mijn dagelijkse routine.

Bronnen

Imants, J. & Oolbekkink, H. (red). (2009). *Leren denken binnen het schoolvak*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Imants, J. (2011). *Het organiseren van leren door leraren op school*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ILS.

Van der Schaaf, M. (2009). *Reflectie en interactie in Portfoliogesprekken*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Onderwijskunde/Langeveld Research Institute.

Een reflectie op het doen van (praktijk)onderzoek op het Fioretti College

Robert-Jan Gruijthuijzen

Inleiding

Het Fioretti College in Veghel is een school voor vmbo, mavo en praktijkonderwijs. Het Fioretti College neemt vanaf 2006 deel aan een van de drie academische opleidingsscholen binnen het schoolbestuur OMO, te weten AOS-Oost. Binnen de Fioretti-traditie van onderzoek in AOS-Oost is een onderzoeksruimte beschikbaar. Binnen deze ruimte worden docenten en studenten in staat gesteld om op dinsdagochtenden onderzoek te doen op een vooraf gestructureerde en methodisch verantwoorde manier. Er worden workshops en zogenaamde 'critical-friendsbijeenkomsten' georganiseerd en er vindt begeleiding door professionele onderzoekers plaats. Naast het onderzoek binnen de AOS-Oost wordt er vanuit het Fioretti College aan verschillende andere onderzoeken deelgenomen, zoals 'RaakPro Burgerschap' en 'Krachtig Meesterschap'. Het onderzoek in dit artikel is een onderdeel van het als laatste genoemde project.

Mijn eigen rol binnen het onderzoek in de school is de taak van onderzoekcoördinator. Als onderzoekcoördinator ben ik verantwoordelijk voor de coördinatie, beoordeling en begeleiding van onderzoekers en voor visievorming over het onderzoek op het Fioretti College. Vanuit deze rol coördineer ik onderzoek rond de thema's: differentiatie, breinleren, ICT en andere technologische ontwikkelingen en burgerschap.

Vanuit mijn ervaringen in de rol van onderzoekcoördinator stel ik mezelf vragen bij de visievorming in de school over onderzoek bij het opstellen van een onderzoeksagenda. In de visie van de school is een onderzoekende houding een van de basiscompetenties voor een docent. Een docent dient deze houding voortdurend te blijven ontwikkelen om bij te dragen aan meer diepgang en pedagogische kwaliteitsverbetering op het Fioretti College. In dit onderzoek richt ik mijn aandacht daarom op het stimuleren van de onderzoekende houding bij docenten in het Fioretti College. Als onderzoeker binnen Krachtig Meesterschap is de uitdaging voor mij persoonlijk om vanuit de praktijk een reflectie te verrichten op het onderzoek op het Fioretti College. Daarmee kijk ik ook kritisch naar de impact van mijn eigen taak als onderzoekscoördinator op het functioneren van de school. Ik zal onderzoekers en niet-onderzoekers vragen naar hun persoonlijke ervaringen op grond van vijf samenhangende competenties betreffende het doen van onderzoek.

De algemene onderzoeksvraag waar ik een antwoord op tracht te vinden luidt:

"Draagt het doen van onderzoek bij aan het verbeteren van het onderwijs op het Fioretti College?"

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvraag stel ik twee deelvragen:

1. Draagt het doen van onderzoek op het Fioretti College bij aan het verbeteren van de gegeven competenties (problematiseren, diagnosticeren, plannen, handelen en evalueren) bij docenten?
2. In hoeverre is er een relatie tussen de resultaten van de vragenlijst 'Leraar in beroep' en de resultaten van de vragenlijst 'Het doen van onderzoek op het Fioretti College'?

Door deze uitdaging aan te gaan, hoop ik meer inzicht te krijgen in de mogelijkheden en beperkingen van onderzoek op school. Daarmee hoop ik mijn referentiekader als docent en als onderzoekcoördinator te verbreden. De eerste stap in het onderzoek is het afnemen van twee vragenlijsten bij docenten met en zonder een onderzoekstaak. Vervolgens zal ik in gesprek gaan met de resultaten, zodat een op data gebaseerde reflectie plaatsvindt op het werk en de professionele ontwikkeling van docent in het vmbo en de mogelijke rol van onderzoek daarbinnen.

Ik heb de empirische gegevens uit dit onderzoek verbonden met de voor mij als filosoof interessante concepten 'autonomie', 'creativiteit' en 'verantwoordelijkheid'. Op deze wijze hoop ik een bijdrage te leveren aan een brede discussie over de verantwoordelijke docent en de wijze hoe deze docent diens verantwoordelijkheid invult en 'het verschil maakt', zoals staat omschreven in het 'OMO koersplan 2016'.

Begrippenkader

Onderwijsverbetering:

Het Fioretti College ziet het als haar verantwoordelijkheid en taak om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. 'Verbeteren' moet vooral begrepen worden als het differentiëren in onderwijsvormen. Dit tracht het Fioretti College te bereiken door de komende jaren de docenten meer centraal te stellen, door ze meer verantwoordelijkheid te geven en eigenaar te laten worden van de eigen lessen. Hiervoor is een pedagogische inhaalslag nodig. De onderwijsverbetering vinden we dan ook in het stimuleren van de onderzoekende houding bij docenten, die verder reikt dan de bekende paden. Onderwijsverbetering staat in dit kader dan ook voor een voortdurende onderwijsvernieuwing. Hier spreken we niet over grootschalige veranderingen, maar over docenten die voortdurend op zoek (willen) blijven gaan naar de ideale onderwijssituatie, waarin zij zich eigenaar voelen van hun onderwijs en waardoor het optimale uit de leerling gehaald kan worden.

(Praktijk)onderzoek:

Op het Fioretti College verrichten we geen objectief, wetenschappelijk onderzoek, maar zogenaamd 'praktijkonderzoek'. Dit houdt in dat de onderzoeker de eigen ervaring en daarmee de praktijk meeneemt in het onderzoek. Subjectiviteit is niet iets wat binnen een dergelijk onderzoek als ongewenst wordt geschouwd, maar staat juist centraal binnen het praktijkonderzoek.

Professionele ontwikkeling en de professionaliteit van de docent:

De uitkomst en uitdrukking van professionele ontwikkeling is een toename van docenten met een onderzoekende houding. Deze onderzoekende houding en de concrete uitkomsten van praktijkonderzoeken dienen een bijdrage te leveren aan onderwijsverbeteringen en daarmee aan differentiatie. Het Fioretti College wil de professionaliteit van de docent onder andere vergroten door de onderzoekende houding te stimuleren. Dit houdt in dat de docenten zelf op zoek gaan naar leervragen en zelfsturend worden in de kennis die ze moeten en willen opdoen om zo aan te blijven sluiten bij de voortdurende ontwikkelingen binnen het onderwijs. Hiermee sluit het Fioretti College aan bij het 'OMO koersplan 2016', waarin staat dat de docent het verschil maakt. Als de docent centraal staat, omdat hij het verschil maakt in de klas, dan moet deze docent autonoom en verantwoordelijk kunnen zijn en handelen. Dit vergt een besef bij de docent dat hij voortdurend moet ontwikkelen. De verantwoordelijke docent heeft een eigen ideaalbeeld voor ogen, binnen de kaders van het Fioretti College. Hoe meer kaders, hoe minder de docent verantwoordelijkheid kan en hoeft te nemen. Hierin ligt de spanning tussen kaders en autonomie.

Onderzoekende houding:

Hier spreken we vooral van de grondhouding van een professionele docent, die zichzelf continu wil verbeteren en voor deze verbetering op onderzoek uit wil gaan. Bij onderzoek moet hier gedacht worden aan verwondering en aan brede interesse in verschillende ontwikkelingen in de wereld en in het onderwijs. De onderzoekende houding is niet inherent aan of enkel aanwezig bij (praktijk) onderzoekers.

Onderzoekende activiteiten:

Verschillende onderzoeken op het Fioretti College dragen bij aan het vergroten van de competenties: problematiseren, analyseren, plannen, handelen en evalueren. Deze vijf competenties staan centraal in de vragenlijst: 'Het doen van onderzoek op het Fioretti College'.

'Leraar als beroep':

De leraar maakt het verschil. Dit houdt in dat hij zelf verantwoordelijk is door zich continu te blijven ontwikkelen. Op grond van drie pijlers creatie, ambacht en massaproductie wordt de docent gecategoriseerd. De verantwoordelijke docent creëert zijn eigen lessen, hij reduceert zichzelf niet tot massaproductent en streeft naar een ideale wereld waarin hij zijn verantwoordelijkheid optimaal kan nemen. De verantwoordelijkheid ligt in het streven van de docent naar een dergelijke ideale wereld.

Methode & Instrumenten

Gegeven de vraagstelling voor dit onderzoek is aan het onderzoek deelgenomen door zowel de docenten met onderzoekstaken (n=20) als de docenten zonder onderzoekstaken (n=21), totaal n=41. De groep docenten met onderzoekstaken bestaat deels uit vaste Fioretti-docenten en deels uit studenten van de lerarenopleiding die in de laatste fase van hun opleiding als docent werkzaam zijn in de school en hun onderzoek uitvoeren.

Voor dit onderzoek worden drie verschillende werkwijzen ingezet:

- Voor de beantwoording van de eerste deelvraag is de vragenlijst "Het doen van onderzoek op het Fioretti College" afgenomen. Deze is gebaseerd op het onderzoek "Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren" (Imants, et al., 2010). In totaal worden 46 vragen gesteld betreffende de vijf onderzoekende competenties. Voor elke competentie zijn meerdere items opgenomen. Allen hadden hier de keuze uit vijf categorieën bij een uitspraak over het uitvoeren van een onderzoekende activiteit in de school: geheel oneens, tamelijk oneens, neutraal, tamelijk eens, geheel eens. De categorie 'geheel oneens' heeft het cijfer 1 gekregen, 'tamelijk oneens' 2, 'neutraal' 3, 'tamelijk eens' 4 en 'geheel eens' 5. Daarnaast zijn er vragen bovenop de 46 vragen toegevoegd die specifiek gelden voor het Fioretti College. Deze vragen hadden direct betrekking op de jaren ervaring van de docent als docent en als onderzoeker. Tevens hadden de vragen betrekking op de mate van bekendheid met de visie van het Fioretti College, met de onderzoeksagenda en over de onderzoekende, open houding als typerende competentie voor docenten met onderzoekstaken.
- Voor de beantwoording van de tweede deelvraag is de vragenlijst "Leraar als beroep" afgenomen (zie hoofdstuk 1 van deze bundel). Met deze vragenlijst hoop ik duidelijk te krijgen wat in de visie op het werk van docenten het verschil is tussen de situatie in praktijk en de ideale situatie. De resultaten van deze vragenlijst zijn op grond van tweemaal een achttal identieke vragen opgezet. Het eerste achttal gaat over de praktijksituatie betreffende het lesgeven en het tweede achttal over de ideale situatie betreffende het lesgeven.
- Bij de derde werkwijze maak ik gebruik van mijn praktijkervaring als filosoof en als docent. Ik noem deze variant expliciet, omdat dit in mijn ogen past binnen praktijkonderzoek. Als 'filosoof' zal ik altijd in gesprek willen gaan met de resultaten. De resultaten staan op zichzelf, maar ik kan de resultaten ook gebruiken voor een verhalende en bredere reflectie op onderwijs, onderzoek en verbeteringen op het Fioretti College. Het doen van praktijkonderzoek stelt dat de subjectiviteit moet worden geïntegreerd, het is een onderdeel van het onderzoek. Praktijkonderzoek is naast het product ook een vorm van zelfreflectie en daarmee een vorm van verantwoordelijk docentschap en eigenaarschap. Als docent heb ik tijdens mijn onderzoek veel reacties gehad die mijn zienswijze en reflecties op onderzoek op het Fioretti College mede hebben ingekleurd. Daar waar de lezers deze reflectie en mijn gebruik van de resultaten op de vragenlijsten bij de reflectie interpreteren als een misbruik van de resultaten, wil ik graag de discussie aangaan; een discussie die louter een bijdrage kan leveren aan onderwijsverbetering!

Resultaten

Draagt het doen van onderzoek op het Fioretti College bij aan het verbeteren van de gegeven competenties (problematiseren, diagnosticeren, plannen, handelen en evalueren) bij docenten?

Tabel 1 geeft de resultaten weer van alle docenten betreffende de vijf competenties. Zoals in tabel 1 te zien is, is er nauwelijks verschil tussen de resultaten van onderzoekers en niet-onderzoekers, betreffende de vijf competenties. Ook in vergelijking met eerdere onderzoeken op grond van deze competenties blijkt er weinig verschil te zijn in de resultaten.

Competentie	Onderzoekers	Niet-onderzoekers	Gemiddeld
Problematiseren	4.1	4.0	4.0
Diagnosticeren	3.9	3.9	3.9
Plannen	3.7	3.6	3.7
Handelen	4.2	4.1	4.1
Evalueren	3.9	4.0	4.0

Tabel 1: De gemiddelde scores van alle docenten betreffende de 5 competenties

Deelconclusie 1: er is weinig verschil tussen de resultaten van onderzoekers en niet-onderzoekers, daar waar de docenten (anoniem) gevraagd wordt naar hun onderzoekende competenties als docent op het Fioretti College.

Zoals we zagen in tabel 1, is er nauwelijks een verschil te herkennen tussen onderzoekers en niet-onderzoekers op grond van de resultaten van samengevoegde vragen binnen de vijf geformuleerde competenties. In tabel 2 zijn de gemiddelde scores weergegeven van alle docenten op afzonderlijke onderzoekende activiteiten. De afzonderlijke vragen, zoals we in tabel 2 kunnen zien, bieden reden tot nadenken en daarmee een grond voor een diepgaand 'in gesprek gaan' met de resultaten. Als we dieper graven in de vragenlijst 'Het doen van onderzoek op het Fioretti College', komen we tot een aantal verrassende verschillen; niet op grond van de vijf geformuleerde competenties, maar op grond van het bekijken en vergelijken van de afzonderlijke vragen. Op een aantal vragen is er een duidelijk verschil (van 0,3 tot 1,0) tussen onderzoekers en niet-onderzoekers.

Allereerst moet gezegd worden dat onderzoekers veelal docenten en studenten zijn. Studenten zijn wellicht nog niet zodanig volledig geïntegreerd en hebben veelal minder ervaring¹. Tabel 2 is gericht op vragen waaruit blijkt dat onderzoekers hoger scoren dan niet-onderzoekers en tabel 3 is gericht op vragen waaruit blijkt dat niet-onderzoekers hoger scoren dan onderzoekers.

Uit tabel 2 kunnen we stellen dat op grond van de vragen en de significante verschillen tussen onderzoekers en niet-onderzoekers, de onderzoekers hoger scoren op de items:

- Discussiëren over routines,
- De verhouding tussen particulier handelen en de visie van de school,
- Het lezen van vakbladen,
- Het gebruik van uitkomsten van onderzoek,
- Het bekijken vanuit verschillende perspectieven,
- De visie op onderzoek en onderwijsverbeteringen.

¹ Uit vraag 50 'Het aantal jaren dat ik voor de klas sta' wordt duidelijk dat niet-onderzoekers aanzienlijk meer ervaring hebben in het onderwijs.

Vraag:	Onderzoekers	Niet-onderzoekers	Vershil
5. Ik stel mezelf vragen over mijn onderwijs	4.6	4.3	0.3
6. Ik stel routines in mijn handelen ter discussie	4.0	3.3	0.7
11. Ik denk erover na hoe mijn persoonlijke veronderstellingen over goed onderwijs zich verhouden tot de visie van de school.	4.0	3.5	0.5
15. Om meer zicht te krijgen op probleemsituaties in mijn praktijk lees ik vakbladen	3.9	2.9	1.0
16. Om meer zicht te krijgen op probleemsituaties in mijn praktijk lees ik uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek.	3.2	2.8	0,4
20. Ik bekijk probleemsituaties doorgaans vanuit verschillende perspectieven (bijvoorbeeld leerlingvolgsysteem, toetsen van leerlingen, leerling-dossiers, informatie van de intern begeleider).	4.3	3.9	0.4
31. In mijn eigen onderwijs probeer ik ideeën uit die ik opdoe uit resultaten van wetenschappelijk onderzoek.	3.3	2.9	0,4
52. Ik ben op de hoogte van de visie van de school met betrekking tot onderzoek en kan deze visie ook kenbaar maken.	3,8	3,3	0,5
55. Ik zie het ontwikkelen van een onderzoekende houding als een onderdeel van mijn leraarschap.	4,5	4,0	0,5
57. Het doen van onderzoek heeft als belangrijk doel het onderwijs verbeteren. Een belangrijk onderdeel is "het verbeteren van het onderwijs op school door het uitvoeren en implementeren van onderzoek".	4,0	3,7	0,3
58. Ook heeft het doen van onderzoek als belangrijk doel "het verbeteren van de onderzoekende houding bij docenten".	4,3	3,9	0,4

Tabel 2: De gemiddelde scores van alle docenten op afzonderlijke onderzoekende activiteiten



Uit tabel 3 kunnen we stellen dat op grond van de vragen en de significante verschillen tussen onderzoekers en niet-onderzoekers, de niet-onderzoekers hoger scoren op de items:

- Interactie met collega's over goed onderwijs,
- Interactie met leerlingen over het eigen handelen.

Vraag:	Onderzoekers	Niet-onderzoekers	Vershil
10. Ik denk erover na hoe mijn persoonlijke veronderstellingen over goed onderwijs zich verhouden tot die van mijn collega's.	3,9	4,2	0,3
39. Ik evalueer mijn eigen handelen op basis van de interactie die ik heb met leerlingen.	4,4	4,1	0,3
45. Ik bespreek met collega's hoe het onderwijs binnen onze school verbeterd zou kunnen worden.	3,9	4,3	0,4

Tabel 3: De gemiddelde scores van alle docenten op afzonderlijke onderzoekende activiteiten

Deelconclusie 2: Onderzoekers nemen hun verantwoordelijkheid als docent door verbeteringen meer te gronden op kennis uit onderzoek, op grond van visies, bekeken en bediscussieerd vanuit verschillende perspectieven, dan niet-onderzoekers die hun verantwoordelijkheid als docent in iets grotere mate nemen door verbeteringen te gronden op onderlinge interactie en het uitwisselen van elkaars ervaringen.

2. In hoeverre is er een relatie tussen de resultaten van de vragenlijst 'Leraar in beroep' en de resultaten van de vragenlijst 'Het doen van onderzoek op het Fioretti College'?

Categorie:	Percentage:
Totaal aantal docenten (29)	100%
Onderzoekers (14)	48%
Niet-onderzoekers (15)	52%
Totaal aantal ongeldige vragenlijsten (11)	38%
Aantal ongeldige vragenlijsten (11)	100%
Onderzoekers met ongeldige vragenlijsten (4)	36%
Niet-onderzoekers met ongeldige vragenlijsten (7)	64%
Ervaren docenten met ongeldige vragenlijsten (11)	100%
Onervaren docenten met ongeldige vragenlijsten (0)	0%

Tabel 4: De wijze van invullen van vragenlijsten door onderzoekers en niet-onderzoekers

In tabel 4 is weergegeven hoe onderzoekers en niet-onderzoekers omgaan met het invullen van vragenlijsten. De 29 docenten, onderzoekers en niet-onderzoekers, bleken duidelijk verschillend te denken over het invullen van de vragenlijst 'Leraar in beroep'. Veelal hebben de onderzoekers telkens concreet één antwoord aangevinkt, zoals ook logischerwijs te verwachten viel als het gaat om het spanningsveld tussen realiteit en ideaal. De niet-onderzoekers hebben veelal meerdere antwoorden aangevinkt en wilden vervolgens praten over de vragen. Zoals we in tabel 4 kunnen zien, is er een duidelijk verschil tussen onderzoekers en niet-onderzoekers in de wijze hoe ze de vragen hebben ingevuld en er is een verschil tussen ervaren en onervaren docenten. Dit zou verschillende oorzaken kunnen hebben.

Wellicht zijn onderzoekers meer gewend om vragenlijsten in te vullen en hebben ze een duidelijker begrip van verschillende gebruikte termen in dergelijke vragenlijsten. Tevens is het mogelijk dat ervaren docenten meer gewend zijn door interactie en gesprek tot elkaar te komen, zoals uit conclusie 2 ook al bleek.

In gesprek met de resultaten betreffende enerzijds het foutief invullen en anderzijds de ervaring, zou ik het volgende willen concluderen:

Deelconclusie 3a: *Onderzoekers zijn meer gedetermineerd als het gaat om het invullen van vragenlijsten. Vragenlijsten zijn voor hen een vorm van massaproductie.*

Deelconclusie 3b: *Ervaren docenten interpreteren vragenlijsten op hun manier.*

	Creëren	Ambacht	Massaproductie
Niet-onderzoekers, (n=8)			
Ideaal	25%	31%	44%
Realiteit	30%	40%	30%
Onderzoekers, (n=10)			
Ideaal	33%	42%	25%
Realiteit	30%	41%	29%

Tabel 5: De frequenties van keuzes door docenten voor drie alternatieven voor het werk van leraar

Daarnaast zijn er over de overige achttien ingevulde vragenlijsten conclusies te trekken betreffende de concrete resultaten. In tabel 5 zien we dat niet-onderzoekers de ideale lesomgeving zien als een omgeving waar massaproductie meer moet worden uitgedragen ten koste van het 'creëren', zoals nu in de realiteit. We zien ook dat onderzoekers hier exact het tegenovergestelde over denken. Zij zien de realiteit als een vorm van massaproductie en idealiter zouden docenten meer moeten creëren. Dit is wellicht begrijpelijk, daar niet-onderzoekers veelal zullen streven naar uniformiteit, duidelijkheid en eenvormige afspraken. Dergelijke duidelijkheid kan op gespannen voet staan met het creëren en daarmee vormgeven van een nieuwe structuur. De drang naar massaproductie kan een drang zijn naar rust door eenvormigheid.

Deelconclusie 4:

Onderzoekers streven naar meer creatie, daar waar niet-onderzoekers streven naar meer massaproductie.

Discussie

Het blijkt dat niet-onderzoekers in de ideale lesomgeving nog meer massaproductie zouden willen hebben. Dit zou mogelijk een gevolg kunnen zijn van het gedeelde idee dat alles besproken moet worden en dat het gesprek, de eerder genoemde 'interactie', tot een uniforme weg kan leiden, waarin en wellicht waardoor alle docenten zich moeten houden aan hetzelfde. Dit zou betekenen dat het gesprek, de interactie, niet de kritische variant is van waaruit we van elkaar kunnen leren en op grond waarop we elkaars onderwijs kunnen verbeteren, maar dat de interactie juist tegenovergestelde tracht te bereiken: het zijn van het controlemiddel op grond waarop we elkaar kunnen verplichten tot minder autonomie en meer massaproductie, uniformiteit en rust!

Uit deelvraag 4 blijkt tevens dat onderzoekers in de ideale lesomgeving juist minder massaproductie zouden willen hebben. Dit zou mogelijk een gevolg kunnen zijn van een gebrek aan ervaring, waardoor ze minder beïnvloed zijn door de heersende onderwijsstructuur enerzijds en anderzijds door de gevormde onderzoekende houding binnen de gestructureerde onderzoeks-omgeving. Een omgeving waarbinnen onderzoekers wellicht meer oog en daarmee zicht krijgen op andere perspectieven, naast het bekende perspectief van het gesprek: de interactie.

Als antwoord op de onderzoeksvraag "*Draagt het doen van onderzoek bij aan het verbeteren van het onderwijs op het Fioretti College?*" kunnen we het volgende stellen:

De docent loopt het risico te vervallen in de bestaande, rustgevende onderwijsstructuur. Hoe beter men de bestaande onderwijsstructuur denkt te begrijpen, hoe meer men stelt dat men dingen 'weet' op grond van ervaring. Dergelijke docenten lopen het risico te vervallen in routinematig gedrag. Ze denken zich veelal te verbreden, maar gronden deze verbredingen binnen dezelfde vertrouwde omgeving, waarbinnen men met elkaar praat. Binnen een dergelijke omgeving lopen docenten het risico zich als docent niet tot nauwelijks te verbreden en loopt de school het risico het onderwijs niet tot nauwelijks te verbeteren, omdat in de onderlinge interactie er geen nieuwe objecten van kennis kunnen worden geïntegreerd en afgewogen. Alle gekende objecten lopen het risico voor de zoveelste keer te worden omgeschud tot een nieuwe mengelmoe van producten, die in zichzelf niets weg heeft van creatie, maar meer van massaproductie. Verbetering impliceert een directe integratie van nieuwe objecten binnen het bestaande onderwijs. Een uniforme blik op grond van vooral interactie verblindt wellicht een noodzakelijke blik richting andere perspectieven, zoals onderzoek, vakbladen, schoolplannen en onderwijsvisies.

De onderzoekende houding lijkt dan ook veelal te worden begrepen als een houding die zich uniform in de sociale interactie afspeelt. Zoals gezegd is dit slechts een van de vele mogelijke perspectieven. Onderzoekers hebben duidelijk meer oog voor verschillende mogelijke perspectieven en doen daarmee meer recht aan een onderzoekende houding. Onderzoek levert een substantiële bijdrage aan het verbeteren van de kwaliteit van docenten door het verbreden van hun perspectieven en daarmee de creativiteit en eigenheid van de docent. Dergelijke docenten staan aan de basis van een substantiële onderwijsverbetering - zij maken (mede) het verschil - op het Fioretti College. Hierbij moet gezegd worden dat het onderzoek binnen de school een van de manieren is tot onderwijsverbetering. Stellen dat het onderzoek de enige echte manier is, is als het vernauwen van mogelijke perspectieven en zou begrepen moeten worden als het tegenovergestelde van wat onderzoek binnen het Fioretti College wil bereiken.

Literatuur

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

OMO (2010). *OMO Koersplan 2016*. [http://www.omo.nl/OMO-in-gesprek-met/Documents/\(2010-11-26\)%20Koers_2016.pdf](http://www.omo.nl/OMO-in-gesprek-met/Documents/(2010-11-26)%20Koers_2016.pdf)

Fioretti College (2011). *Onderzoeksagenda Fioretti College '2011 – 2016'*. Veghel: Fioretti College.

Samenwerking in een nieuw traject van havo-profilering op het Norbertuscollege

een onderzoek naar factoren die samenwerking tussen docenten beïnvloeden

Maarten van Boxtel

Inleiding

Het Norbertuscollege (NC) maakt deel uit van de scholengemeenschap Tongerlo in Roosendaal, dat deelneemt aan de Academische Opleidingsschool West-Brabant (AOS). Hierin ligt een aanleiding van dit onderzoek. In het aanvraagdossier van de AOS kunnen we lezen dat de mening en de kennis van de docent zelf nu steeds meer centraal komen te staan. Tegenwoordig worden er steeds meer vragen gesteld over de professionaliteit van de docent. Het besef groeit dat leraren en scholen een eigen rol spelen bij ontwikkeling en onderzoek om de professionaliteit van docenten te versterken.

Professionalisering lijkt een vanzelfsprekend aspect van het docentschap te zijn. Voor alle activiteiten op de scholen zijn kennis en vaardigheden nodig die geregeld onderhouden moeten worden. Veel docenten ervaren tijdens hun werk echter niet of nauwelijks dat ze leren. Kennelijk gaat dit informele werkplekleren tussen de bedrijven door. Aan de andere kant worden er in de scholen activiteiten ondernomen die gericht zijn op het verbeteren van het onderwijs, het leren van de leerlingen en de professionalisering van docenten. Bij dit formele werkplekleren gaat het om veranderingen in de praktijk door tussenkomst van individueel leren en organisatorische processen om problemen op te lossen (Imants en Van Veen, 2010). Ook op het Norbertuscollege is er sprake van zulke georganiseerde processen. Het is de vraag of die leiden tot de 'uitdagende en kansen biedende werk- en leeromgeving' (Imants, 2011) die de professionalisering stimuleert.

Met dit onderzoek wordt gezocht naar de mogelijkheden c.q. kansen voor professionele ontwikkeling binnen een nieuw verandertraject op de school. Het gaat om de mening en beleving van de docenten. De resultaten van het onderzoek worden in de toekomst gebruikt om veranderen/ofverbetertrajecten zodanig op te zetten en in te richten dat betrokken docenten zich optimaal kunnen professionaliseren.

Beschrijving traject havo-profilering

Het Norbertuscollege biedt havo en vwo aan. Er zijn ruim 1500 leerlingen en 120 medewerkers. De resultaten (doorstroom, tussentijdse uitstroom, slagingspercentage) van havo-leerlingen op het Norbertuscollege zijn de afgelopen jaren teruggelopen. Ook is het opvallend dat veel havo-leerlingen vroegtijdig stoppen met hun vervolgopleiding. Om hier iets aan te doen, is een traject havo-profilering gestart dat uitgaat van specifieke kenmerken van havo-leerlingen (Vermaas, 2010). Hieruit is een selectie gemaakt van vijf kenmerken waarin docenten zich konden vinden: (1) de havo-leerling wil gezien worden (herkend, erkend), (2) is een kortetermijndenker, (3) is uitvoerder/doener, (4) heeft een korte concentratieboog en (5) denkt in beelden. In het schooljaar 2011-2012 zijn 34 docenten met deze kenmerken aan de slag gegaan. De bijeenkomsten verliepen deels plenair, deels in vier subgroepen van acht of negen docenten (spreiding in leeftijd, vak en sekse). Op het moment van het onderzoek zijn er drie bijeenkomsten geweest. Deelname was verplicht.

Theoretisch kader

Over de professionele ontwikkeling van docenten is veel geschreven. Het gaat om de verwerving van kennis, vaardigheden en waarden die dienstverlening aan leerlingen verbeteren (Verbiest, 2002). In dit onderzoek verstaan we onder professionele ontwikkeling: verwerving van kennis, vaardigheden, opvattingen en gedragingen met de bedoeling het leren van leerlingen te verbeteren. Dit impliceert een ontwikkeling met ups and downs, versnellingen en vertragingen, verbeteringen en achteruitgang. Leren in werksituaties kan naast beter werken ook bestaan uit herbevestigen en versterken van bestaande (gewenste of ongewenste) routines of uit het zich eigen maken van suboptimale of ronduit verkeerde praktijken (Verbiest, 2002; Imants, 2010).

Het gaat hier om de professionalisering op de werkplek. Bolhuis en Simons (1999) definiëren werkplekleren als het ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen en vaardigheden op het gebied van het werk in de school en in het vermogen om te leren op het gebied van dit werk. Deze veranderingen resulteren in veranderingen in leeropbrengsten bij leerlingen en in veranderingen in het werk van leraren, schoolleiders, teams en de school.

De aard en de mate waarin geleerd wordt op de werkplek hangt samen met enkele condities die een solide en beloftevol kader vormen om het doel te bereiken. Het gaat om de autonomie van docenten, de samenwerking van docenten, het aangaan van reflectieve dialogen, het krijgen van feedback en het ervaren van gedeelde normen en verantwoordelijkheid in de school (Hoekstra, et al., 2009).

In dit onderzoek hebben we ons specifiek gericht op de samenwerking van docenten in de trajecten van beide scholen. Met elkaar samenwerken in kleine teams heeft invloed op de professionalisering van de docenten (Johnson, 2003; Meirink et al., 2010). Johnson (2003) schrijft in dit verband: "He suggests that greater collaboration (... , naast tal van andere invloeden) promotes teacher learning – 'Collaboration increases teacher's opportunities to learn from each other'(...)". Little en Rosenholtz (in Meirink et al., 2010) onderscheiden vier typen van collegialiteit en samenwerking, gebaseerd op het niveau (of de mate) van wederzijdse afhankelijkheid in de interactie tussen docenten in de alledaagse praktijk.

Bij story telling and scanning (type 1) gaat het om de verhalen uit elkaars praktijk die in docentenkamers en schoolgangen verteld worden. Het niveau van afhankelijkheid is hier het laagst. Bij aid and assistance (type 2) krijgen docenten de gelegenheid om kritisch naar elkaars onderwijspraktijk te kijken. Deze open opstelling brengt een hoger niveau van afhankelijkheid met zich mee. Bij sharing and exchanging (type 3) wisselen docenten geregeld onderling lesideeën, materiaal en opvattingen uit waardoor ze hun dagelijkse onderwijspraktijk toegankelijk maken voor anderen. Dit bevordert productieve discussies over het curriculum. Bij joint work and instructional problem-solving and planning (type 4) is de afhankelijkheid van elkaar het grootst. Bij deze vorm van interactie kunnen docenten het meest van elkaar leren. Men voelt zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het onderwijs, er is sprake van overeenstemming om de lespraktijk vorm te geven of men deelt algemene onderwijsprincipes.

De redenering achter dit onderzoek is: als we de aard en mate van samenwerking in beeld krijgen en als we kunnen achterhalen welke factoren de samenwerking bevorderen of stimuleren, dan hebben we ook zicht op een mogelijke professionele ontwikkeling tijdens het traject. Het is overigens niet zo dat je beleid kunt voeren dat zeker leidt tot werkplekleren. De condities zijn geen garanties.

Methode van onderzoek

Onderzoeksvragen

Voorgaande leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke mogelijkheden bieden de bijeenkomsten over de havo-profilering voor de professionele ontwikkeling?

Deelvragen zijn:

1. Op welke manier en in welke mate werken docenten met elkaar samen tijdens de bijeenkomsten over de havo-profilering?
2. Welke factoren bevorderen of belemmeren de samenwerking tijdens de bijeenkomsten over de havo-profilering?

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit alle deelnemers aan het traject havo-profilering. Ze geven allen les aan havo-klassen (n=34).

Verzameling data

Om data te verzamelen is gebruik gemaakt van een enquête en interviews (zelfrapportage). De digitale enquête bestond uit zestien items waarmee de mate van samenwerking (eerste item) en de manier waarop docenten de samenwerking ervaren, gemeten wordt (item 2 t/m 16). Aan de enquête ligt een vragenlijst van Johnson (2010) ten grondslag. Hij gebruikte de items om een beeld van de samenwerking op vier verschillende Australische scholen te krijgen en te vergelijken. Het gaat dan om zaken zoals: in hoeverre respondenten zich veilig voelen, zich kwetsbaar opstellen, voor hun mening uitkomen, initiatieven nemen, van elkaar leren en of zich onder druk gezet voelen door elkaar of de schoolleiding. Ieder item kan gewaardeerd worden op een 4-punts schaal (niet, in geringe mate, in voldoende mate, in hoge mate). De enquête was anoniem. De enquête werd tijdens de tweede bijeenkomst (14 februari) aangekondigd en na afloop van de derde bijeenkomst (3 april) in de mediatheek afgenomen. 29 docenten vulden de enquête in. De interviews werden afgenomen om aanvullende data te verzamelen over factoren die de respondenten als belemmerend of bevorderend hebben ervaren in de samenwerking. In welke mate en op welke manieren werken de docenten samen? Hoe ervaren ze de werksfeer? Nemen ze initiatieven? Nemen ze elkaars ideeën over? Leren ze van elkaar (en wat)? Is er sprake van autonomie, van gedeelde waarden en normen? Wat is de rol van de schoolleiding? Worden er afspraken gemaakt en nagekomen? Wat vinden ze van de aanpak en organisatie?

Uit de vier subgroepen zijn vier deelnemers geselecteerd voor een interview: een man (55 jaar) met 35 jaar ervaring op het Norbertuscollege, een vrouw (35 jaar) met tien jaar ervaring op het Norbertuscollege, een man (35 jaar) met tien jaar ervaring op het Norbertuscollege, een man (42 jaar) met één jaar ervaring op het Norbertuscollege. De gesprekken duurden drie kwartier tot een uur en vonden op het Norbertuscollege plaats in week 16, 17 en 19. Ze zijn opgenomen en uitgeschreven. De leiding van de gesprekken lag bij de docent-onderzoeker. De docent-onderzoeker van het Da Vinci College stelde eveneens vragen.

Analyse van data

De enquêtes zijn op itemniveau geanalyseerd. De interviews zijn uitgetypt, de protocollen voorgelegd aan de geïnterviewden. De uitspraken zijn geordend op grond van de mate van samenwerking en factoren die de samenwerking bevorderden en belemmerden.

Resultaten

Deelvraag 1

- Deelvraag 1 is: op welke manier en in welke mate werken docenten met elkaar samen tijdens de bijeenkomsten over de havo-profilering? De resultaten van de enquête zijn weergegeven in tabel 1. Uit deze tabel blijkt dat 60% van de docenten rapporteert dat ze tijdens de bijeenkomsten met elkaar samenwerkten. Voor 40% was er geen of weinig sprake van samenwerking.

Vragenlijst valsecties professionele ontwikkeling	niet	geringe mate	voldoende mate	hogemate	mediaan
1. Werk je met collega's in je groep?	6,7	33,3	53,3	6,7	voldoende mate
2. Geef je morele steun aan collega's en ontvang je morele steun van je collega's in je groep?	3,4	24,1	65,5	6,9	voldoende mate
3. Heb je meer vertrouwen in je onderwijs door de samenwerking in je groep?	27,6	17,2	44,8	10,3	voldoende mate
4. Voel je je veilig om successen en mislukkingen met je collega's in je groep te delen?	0,0	17,2	51,7	31,0	voldoende mate
5. Werk je efficiënter door de samenwerking in je groep?	34,5	34,5	24,1	6,9	geringe mate
6. Stel je je kwetsbaar op in je groep?	3,3	33,3	46,7	16,7	voldoende mate
7. Neem je initiatieven in je groep?	3,3	26,7	53,3	16,7	voldoende mate
8. Stel je schoolgewoonten en lespraktijken ter discussie in je groep?	3,3	13,3	63,3	20,0	voldoende mate
9. Vermindert de werkdruk door taken te delen met je collega's in je groep?	46,2	23,1	26,9	3,8	geringe mate
10. Voel je je minder schuldig (bijvoorbeeld over eigen niet behaalde doelen) omdat je groep realistische doelen stelt?	20,8	33,3	33,3	12,5	geringe mate
11. Kom je meer voor je mening uit door de ondersteuning vanuit je groep?	24,1	27,6	41,4	6,9	geringe mate
12. Zie je je groep als een professionele leergemeenschap die verantwoordelijk is voor het eigen leerproces?	14,3	21,4	57,1	7,1	voldoende mate
13. Leer je van je collega's binnen je groep?	0,0	20,0	60,0	20,0	voldoende mate
14. Voel je je geremd als individu door je groep?	66,7	30,0	0,0	3,3	niet
15. Voel je je onder druk gezet om je aan de besluiten van je groep te conformeren?	70,0	20,0	10,0	0,0	niet
16. Denk je dat samenwerking binnen je groep wordt gebruikt als een middel om de wensen van de schoolleiding te realiseren?	29,6	48,1	22,2	0,0	geringe mate

Tabel 1. Resultaten enquête

Uit de interviews blijkt dat de samenwerking voornamelijk bestond uit 'story telling and scanning' (niveau 1), wat inhoudt dat de deelnemers horen over/leren van elkaars lespraktijken in korte (moment-by-moment) uitwisselingen.

Verder kwam uit de interviews naar voren dat de deelnemers in alle subgroepen ervaringen uitwisselden over de eigen lespraktijk. Een docent constateerde dat ze "daar op een hele prettige manier met elkaar van gedachten gewisseld hebben over hoe het wel en niet zou moeten". Een andere docent zei dat vooral in de eerste bijeenkomst "er te pas en te onpas anekdotes naar boven kwamen, dan zie je soms van: 'hé, leuk, dat gebeurt bij mij ook, of hé, dat gebeurt bij mij nooit'". Mensen reageren positief: "Oh, doen jullie dat zo? Dat heb ik ook meegemaakt." Op het moment dat er iemand een balletje opgooit, gaat de rest er op in. Er werd belangstelling getoond voor elkaars verhalen: "Daar werd, denk ik, ook wel naar geluisterd." Een groep heeft zich kritisch gebogen over de vijf kenmerken van havo-leerlingen: "Kloppen die vijf eigenschappen wel?" Dat was op zich wel een goed gesprek waarvan iedereen dacht: 'Nou, zo doen we het gewoon en dat andere, lesbezoeken, komt allemaal wel later'."

Over de tweede bijeenkomst merkte een docent op: "Het was meer in de mededelingensfeer van: 'die groep heeft dat gedaan en die groep heeft dat gedaan'. En dan vertel je wat er gebeurd is. Punt! Er is verder niet gediscussieerd over wat gaan we doen en of we het hiermee eens zijn." Hierover zei een andere docent: "Anders dan uitwisselen van informatie kan ik niet zeggen dat er samenwerking is. Je vertelt, luistert, reageert en deelt ervaringen uit eigen lessen."



Tijdens de bijeenkomsten werden ook lesobservaties besproken. Deze uitwisseling gold niet voor alle subgroepen (deelnemers) en is in beperkte mate (een of twee keer) voorgekomen. Hierdoor kan hooguit gesproken worden van samenwerking op niveau 2 (aid and assistance) en is de onderlinge afhankelijkheid niet groot.

In de interviews werd een uitwisseling gerapporteerd van een concreet voorbeeld uit de praktijk van een natuurkundedocent: "Hij heeft het laten zien op het bord, zo werkt het, hij heeft er de PowerPoint bijgehaald." Dit voorbeeld is besproken op de vijf kenmerken van de havo-leerling. In alle subgroepen zijn enkele docenten bij elkaars lessen gaan kijken. In een groep "is verslag gedaan van twee bezoeken". Een docent vertelde over de manier waarop deze observaties in de volgende bijeenkomst aan de orde kwamen: "Dan werd per groepje even kort verteld over wat ze gedaan hadden, op wat voor manier ze bij elkaar in de les waren gaan kijken en wat dat dan aan bevindingen had opgeleverd. En uiteraard werd daar door de rest op gereageerd in de zin van: 'goh, dat herken ik of helemaal niet'. Uiteindelijk is daar voor ieder groepje een samenvatting uitgekomen die we vervolgens in de zaal hebben gepresenteerd. Er werden nog niet echt conclusies getrokken."

Deelvraag 2

Deelvraag 2 is: Welke factoren bevorderen of belemmeren de samenwerking tijdens de bijeenkomsten over de havo-profilering?

Gedeelde verantwoordelijkheid havo-problematiek

De geïnterviewde docenten voelden zich verantwoordelijk voor het havo-probleem: "Een vwo-aanpak en een havo-aanpak, dat zie ik voor 100% zitten." Dat gold naar hun idee voor alle deelnemers: "Ik denk dat dat wel gevoeld wordt door iedereen. Het is misschien wel iets dat we bij de kladden hebben dat wel hout snijdt." Ze baseerden zich daarbij op de manier waarop deelnemers participeerden in het traject: "Ik merk toch wel aan de manier waarop ze praten dat iedereen daar wel iets in ziet, van: 'hé, daar moeten we iets mee'." In verband daarmee werd opgemerkt dat "men denkt, laat ik er dan iets nuttigs van maken". Een docent vroeg zich af of, en in hoeverre, commitment bestaat.

Redelijke mate van autonomie

In de enquête zag 65% de groep als een 'professionele leergemeenschap' die verantwoordelijk is voor het eigen leerproces. 35% deed dat niet. In de interviews werd de mogelijkheid om een eigen bijdrage te kunnen leveren aan de havo-profilering gewaardeerd: "Als je dan je bijdrage kunt leveren, enigszins kunt sturen, vind ik dat juist heel belangrijk. Tijdens de eerste twee bijeenkomsten was er weinig sprake van sturing, men was redelijk vrij in welke richting we zouden willen gaan." Dat werd gewaardeerd, terwijl de mail na de tweede bijeenkomst met de opdracht om elkaars lessen te gaan bezoeken als een ongewenste beperking van de autonomie werd ervaren: "En nou ineens – bij wijze van spreken – dit commandopapier, wat zelfs bij gemotiveerde mensen weleens in het verkeerde keelgat kan schieten."

Mogelijkheden om te leren

80% van de docenten rapporteerde dat zij binnen de groep van elkaar leren. Voor 20% gold dat in geringe mate. In de interviews meldden drie docenten dat ze op lesbezoek gingen en dat ze daarvan leerden: "Collega's komen kijken, of ik bij hen; daar leer ik ook iets van." Ze vonden het "interessant", hadden de indruk dat mensen er zelf mee aan de slag gingen. Drie docenten gaven aan dat ze van elkaar leerden door met elkaar te praten over hoe zij op leerlingen reageren (reflectieve dialogen). De deskundige inbreng van een student (die deelnam aan het traject) vond men "wel heel prettig. Zonder meer". "Dan kijk ik of ik mijn punten herken, daar kan ik dan toch ook eens extra op letten." Twee docenten leerden – als nieuwkomers – tijdens de bijeenkomsten veel over de school. Een van hen koppelde zijn betrokkenheid aan zijn mentorschap havo 4: "Vooral vanuit die context ben ik erg benieuwd naar hoe we dat dan beter kunnen maken." Voor een docent waren de vijf kenmerken van de havo-leerling "een stukje bevestiging van dat wat ik doe, eigenlijk wel goed is".

Veilige omgeving

Van de respondenten voelt 80% zich veilig om successen en mislukkingen met de collega's in de groep te delen. Ruim 60% stelde zich kwetsbaar op. Vrijwel niemand voelde zich als individu geremd of onder druk gezet zich te conformeren aan de besluiten van de groep. Ruim 50% gaf aan dat de ondersteuning vanuit de groep er niet aan bijdroeg om meer voor "de eigen mening uit te komen".

In de interviews beschreef een docent meerdere malen de open manier waarop in de subgroep zaken aan de orde gesteld werden. Hij vond dat: "Het direct nuttigen van dat soort bijeenkomsten, je min of meer dwingt met de billen bloot te gaan en bewust te zijn van elkaars gevoeligheden. Hoe meer mensen dat doen, hoe meer anderen dat volgen en zeggen: 'Ja, ik kom dat soort dingen ook wel eens tegen'. Dat gebeurt te weinig in het onderwijs." Hij voegde eraan toe dat docenten in zijn subgroep zich geholpen voelden door zinsneden als: "hij heeft daarmee geen problemen" of de verzuchting "ik doe de dingen niet goed". "Dat heb ik niet gemerkt." Een docent stelde dat hij in vergelijking met zijn sectie in de subgroep meer op zijn 'qui-vive' was, 'niet gereserveerd, wel terughoudender'. Hij dacht dat dat ook voor de anderen gold.

Eigen initiatieven

Van de deelnemers zegt 70% regelmatig initiatieven te nemen in de groep. Volgens hem zou 30% van de docenten dit niet doen. Dit kon om een persoonlijke eigenschap gaan: "Ik ben zo'n type dat als we iets hebben, het in m'n achterhoofd blijft zitten. We hebben dan een tweede bijeenkomst, want er moet iets mee gedaan worden." Ook zegt een docent door eigen initiatief iets in gang te hebben gezet.

Geringe urgentie

In de interviews werd gerapporteerd dat de deelnemers aan de bijeenkomsten niet afhankelijk van elkaar waren in hun dagelijkse onderwijs: "Kijk, iedereen zit op z'n eigen eilandje en iedereen wordt van het eilandje afgehaald en bij elkaar gezet. Vervolgens gaat de bel en iedereen gaat weer terug naar z'n eigen eilandje." Vaktechnisch hadden ze niets te bespreken, maar dat is tegelijkertijd een stimulans voor de samenwerking. Het is ook wel eens leuk om met andere mensen ergens anders over te praten.

Ook door de volle agenda's zouden de bijeenkomsten "uiteindelijk wel het kind van de rekening kunnen worden. Elke keer schuif je dat vooruit, dus dit wordt een beetje ondergesneeuwd". Verder was er de lastige afstemming tussen parttimers en de lage frequentie van de bijeenkomsten: de subgroepen zijn driemaal bij elkaar geweest, tussentijds zijn er één of twee afspraken gemaakt om elkaars lessen te bezoeken. Het gevolg is dat een docent mensen nauwelijks zag, omdat ze in een ander deel van het gebouw zitten.

Hieruit bleek ook de ervaren geringe relevantie voor de eigen lessen: "Ik kan er niet zoveel mee in mijn les." Een docent stelde op grond van wat hij beluisterde in de school: "Heel wat collega's denken: 'laten we onszelf met lesgeven bezighouden en de randverschijnselen zoveel mogelijk proberen te elimineren'." Er was sprake van een niet-vrijwillige deelname. "Nee, dat was voor de studiemiddag van de school." In dit opzicht wezen docenten op de sceptische, afwachtende houding van deelnemers. Ze merkten op dat "ze dus eigenlijk niet zoveel doen en heel erg gelaten zijn", "niet gemotiveerd zijn", "de helft niet op komt dagen en de andere helft het niet gelezen heeft", wat "de samenwerking stukken moeilijker maakt". Ze koppelden dit aan eerdere ervaringen en persoonlijke teleurstellingen, bijvoorbeeld toen er iets nieuws "(...) doodgebloed is, terwijl dat, denk ik, best wel iets goeds was".

Het zou om redenen van deze geringe urgentie kunnen zijn dat 90% in de enquête aangaf dat ze zich niet onder druk gezet voelden om zich aan de besluiten van de groep te conformeren.

Grote werkdruk

Voor 30% gold dat de werkdruk verminderd werd door taken te delen met de collega's in de groep. Voor 70% gold dat niet. Een docent zei: "(...) dat je heel bewust tijd moet vrijmaken omdat het een surplus is. Het is niet zo dat je kunt zeggen 'ik vervang dit hierdoor', nee: het komt er bovenop." De beschikbare tijd vormt een belangrijke belemmering voor de bijeenkomsten. Illustratief hiervoor is de uitspraak van een docent over een collega: "Die heeft meteen een dag met de klas meegelopen, want die kreeg daar dus de uren voor. Dan zie je dat het meteen anders is."

Twijfel aan de aanpak en opbrengst

De docenten wezen op een rechtstreeks verband tussen een onduidelijke agenda en de kwaliteit van de samenwerking. Ze vroegen zich af "of iedereen datzelfde einddoel wel heeft" en of "men wel weet wat het einddoel is". Ze vonden dat "er wel wat meer gepusht mag worden". Over de samenstelling van de subgroepen werd gezegd: "(...) een hele jonge collega, iemand van mijn leeftijd en een mastodont, om dat maar eventjes oneerbiedig te zeggen, maar waardoor je wel meer dynamiek krijgt in het verhaal en in de gesprekken." Een docent vond dat de bijeenkomsten hem wel iets opleverden "en uiteindelijk, hoop ik, ook het onderwijs". Een andere docent stelde: "(...) het komt toch er nog te weinig uit". Een derde docent koppelde de grote klassen aan de mogelijke opbrengst, want "dan is heel veel van wat je daarnaast nog zou willen doen, rommelen in de marge".

Twijfel over de rol van de schoolleiding

80% dacht niet dat samenwerking binnen de groep werd gebruikt als een middel om de wensen van de schoolleiding te realiseren. 20% dacht dat dit in geringe mate het geval was. Uit de interviews bleek dat de docenten vermoedden dat verschillende deelnemers hier anders over dachten: "(...) dat de directie meer alleen bepaalt dan dat wij dat doen" en "dit moet eigenlijk de directie doen". Een van hen stelde: "Kijk, de schoolleiding heeft altijd een dubbele agenda. De belangen van de schoolleiding zijn heel andere belangen dan de onze. Als je die recht tegenover elkaar wil zetten moet de directeur de begroting sluitend krijgen en wij willen graag zo goed mogelijk onderwijs geven. En daarbij wil je zo min mogelijk voor de voeten gelopen worden. Die twee bijten elkaar nog weleens."

Afsluiting



Conclusie

Tijdens de bijeenkomsten over de havo-profilering werkten docenten weliswaar met elkaar samen, maar deze samenwerking beperkte zich voornamelijk tot een uitwisseling van ideeën. Hierbij waren ze nauwelijks afhankelijk van elkaar (deelvraag 1). De kwaliteit van de samenwerking werd positief beïnvloed door een gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid, een behoorlijke mate van autonomie, de ervaring van elkaar te kunnen leren, een

veilige werkomgeving en de mogelijkheid zelf initiatieven te kunnen nemen. De geringe urgentie van de bijeenkomsten had een negatief effect op de samenwerking van docenten, evenals de werkdruk en de twijfel aan aanpak en opbrengst (deelvraag 2). Door deze belemmerende factoren en de geringe mate van afhankelijkheid in de samenwerking was de kans dat docenten tijdens de bijeenkomsten (op de werkplek) leerden (professionaliseerden) weliswaar aanwezig, maar niet optimaal (hoofdvraag).

Aanbevelingen

Breng de samenwerking naar een hoger niveau van afhankelijkheid in de onderlinge interactie, dus naar niveau 3 en zo mogelijk 4. Positief hierbij zou kunnen zijn dat groepen samengesteld worden op basis van het eigen vak of verwante vakken. Ook zou het kunnen helpen om de bijeenkomsten direct te koppelen aan de vakprogramma's voor de eerstvolgende PTA-periode. Na afloop van elke bijeenkomst zou van de geplande vakprogramma's verantwoording afgelegd kunnen worden. Om de kwaliteit te waarborgen kan er expertise ingebracht worden, hetzij van een buitenstaander, hetzij van een eigen collega. Geef het havo-profiel ook een plaats op de agenda's van de sectievergaderingen. Ruim verder voldoende tijd in voor de bijeenkomsten, verwacht hierbuiten geen andere inspanningen dan de uitvoering van de eigen programma's met speciale aandacht voor de vijf kenmerken. Tot slot: zorg voor een werkelijke en optimale autonomie, grijp niet tussentijds in met nieuwe of extra taken en zorg voor duidelijke afspraken.

Tot slot (discussie)

De onderzoeker maakte deel uit van een van de subgroepen. Hij kreeg ook langs andere kanalen informatie over het reilen en zeilen in de subgroepen. Dit kan gesprekken en interpretaties kleuren, ondanks het feit dat er met een docent van een andere school aan dit onderzoek gewerkt is. Verder beperkte de samenwerking zich tot een nieuw traject van drie bijeenkomsten (middagen). In hoeverre kan dan al een samenwerking van een hogere orde gerealiseerd worden? Naast de samenwerking zijn ook andere factoren van belang bij de professionalisering van docenten (zoals goede feedback en reflectieve dialogen), die niet meegenomen zijn in dit onderzoek. Het zou de moeite waard kunnen zijn om ook deze aspecten mee te nemen in een volgend onderzoek.

Nawoord

In mijn onderzoek heb ik intensief samengewerkt met collega Ruud Jongeling van het Da Vinci College die een vergelijkbaar onderzoek uitvoerde naar de samenwerking in vakgroepen. Dankzij de prettige wijze waarop onze samenwerking verliep, heb ik zelf mogen ervaren dat 'Joint work, instructional problem-solving and planning' leidt tot werkpleklernen en verdere professionalisering. Het doen van onderzoek binnen de eigen school was een nieuwe en leerzame ervaring. Ik dank op de eerste plaats mijn collega's voor hun medewerking. Het onderzoek maakt deel uit van onderzoeksproject 'Krachtig Meesterschap 5'. Ik bedank de andere deelnemers voor hun kritische opmerkingen en suggesties naar aanleiding van mijn presentaties. Speciale dank gaat uit naar Jeroen Imants die de groep begeleidde, onze stukken las en van kritisch commentaar voorzag. Een laatste woord van dank is gericht aan mijn directie die me in de gelegenheid stelde dit onderzoek te doen.

Literatuur

Bolhuis, S. & Simons, P.R. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.

Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of workplace learning*, 21(4), 276-298.

Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap. Naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap*. Verkregen op 1 november 2011 van www.edith.nl/systems/file_download.ashx?pg=907&ver=1.

Imants, J. (2011). *Zeven vragen bij vo scholen als leerwerk omgeving voor leraren*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Imants, J. & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International encyclopedia of education*, vol. 7 (pp. 569-574). Oxford: Elsevier.

Johnson, B., (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29 (4), 337-350.

Meirink, J., Imants, J., Meijer, P., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), 161-181.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger & C. van Vilteren (red.). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer.

Samenwerking in vakgroepen op het Da Vinci College

Ruud Jongeling

Inleiding

Het Da Vinci College (DVC) maakt deel uit van de OMO scholengroep Tongerlo in Roosendaal dat deelneemt aan de Academische Opleidingsschool West-Brabant (AOS). Hier ligt de aanleiding voor dit onderzoek. De mening en de kennis van de docent zelf komen steeds meer centraal te staan. Ook worden er tegenwoordig meer vragen gesteld over de professionaliteit en de professionele ruimte van de docent. Het besef groeit dat leraren en scholen een eigen rol spelen bij ontwikkeling en onderzoek om de professionaliteit van docenten te versterken, zoals bijvoorbeeld blijkt uit de ontwikkeling rond Academische Opleidingsscholen.

Professionalisering lijkt een vanzelfsprekend aspect van het docentschap te zijn. Voor alle activiteiten op de scholen zijn kennis en vaardigheden nodig die geregeld onderhouden worden. Veel docenten ervaren tijdens hun werk echter niet of nauwelijks dat ze leren. Kennelijk gaat dit informele werkplekleren (Eraut, 2004 in Imants 2010) tussen de bedrijven door. Aan de andere kant worden er in de scholen activiteiten ondernomen die gericht zijn op het verbeteren van het onderwijs, het leren van de leerlingen en de professionalisering van docenten. Bij dit formele werkplekleren gaat het om veranderingen in de praktijk door tussenkomst van individueel leren en organisatorische processen om problemen op te lossen (Ellström, 2001 in Imants, 2010). Ook op het Da Vinci College is er sprake van zulke georganiseerde processen. Het is de vraag of die leiden tot de 'uitdagende en kansen biedende werk- en leeromgeving' (Imants, 2011) die de professionalisering stimuleert.

Met dit onderzoek wil ik inzicht krijgen in de mogelijkheden en kansen voor professionele ontwikkeling binnen het verbetertraject voor vakgroepen op het Da Vinci College. Het gaat daarbij om de mening en beleving van de docenten. De resultaten van het onderzoek kunnen in de toekomst gebruikt worden om verander- en verbetertrajecten zodanig op te zetten en in te richten dat betrokken docenten zich optimaal kunnen professionaliseren.

Beschrijving project

Het Da Vinci College biedt praktijkonderwijs en vmbo-onderwijs op niveau van de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg. De vmbo-afdeling telt ongeveer 600 leerlingen en ongeveer 70 docenten.

Naar aanleiding van tegenvallende examenresultaten in het vmbo is op het Da Vinci College in 2010 onderzoek gedaan naar de mogelijke oorzaken. Op basis van dit onderzoek is een verbeterplan opgesteld waarin de vakgroepen een belangrijke rol spelen. Van de vakgroepen wordt verwacht dat ze opbrengstgericht werken door jaarlijks de resultaten van de leerlingen in de onder- en bovenbouw te evalueren en indien nodig het onderwijs bij te stellen. Daarnaast wordt van de vakgroepen verwacht dat ze de ontwikkeling van het schoolexamencijfer monitoren. De vakgroepen, waarvan een aantal tot die tijd slechts incidenteel bij elkaar kwam, werden nieuw leven ingeblazen. Iedere docent is sindsdien verbonden aan een vakgroep en de data en tijden van de vakgroepvergaderingen worden bovenschools vastgesteld. Daarnaast wordt van de vakgroepvoorzitter verwacht dat hij of zij aan de directie verslag doet van de besluiten die genomen worden en van de aan- en afwezigheid van vakgroepleden bij de vergadering.



Centrale begrippen

Theoretisch kader

Over de professionele ontwikkeling van docenten is veel geschreven. Het gaat om de verwerving van kennis, vaardigheden en waarden die dienstverlening aan leerlingen verbeteren (Verbiest, 2002). In dit onderzoek verstaan we onder professionele ontwikkeling: verwerving van kennis, vaardigheden, opvattingen en gedragingen met de bedoeling het leren van leerlingen te verbeteren. Dit impliceert een ontwikkeling met ups and downs, versnellingen en vertragingen, verbeteringen en achteruitgang. Leren in werksituaties kan naast beter werken ook bestaan uit herbevestigen en versterken van bestaande (gewenste of ongewenste) routines, of uit het zich eigen maken van suboptimale of ronduit verkeerde praktijken (Verbiest, 2002; Imants, 2010). Het gaat hier om de professionalisering op de werkplek. Bolhuis en Simons (1999) definiëren werkplekleren als het ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen en vaardigheden op het gebied van het werk in de school en in het vermogen om te leren op het gebied van dit werk. Deze veranderingen resulteren in veranderingen in leeropbrengsten bij leerlingen en in veranderingen in het werk van leraren, schoolleiders, teams en de school.

De aard en de mate waarin geleerd wordt op de werkplek hangt samen met enkele condities, die een solide en beloftevol kader vormen om het doel te bereiken. Het gaat om de autonomie van docenten, de samenwerking van docenten, het aangaan van reflectieve dialogen, het krijgen van feedback en het ervaren van gedeelde normen en verantwoordelijkheid in de school (Hoekstra et al., 2009). Verbiest (2002) voegt aan het leren in professionele leergemeenschappen een aantal ondersteunende en structurele condities als ruimte, tijd, lesvoorbereiding, lesbezoek, materialen en jobrotation toe. Dergelijke condities kunnen ook van toepassing geacht worden op de vakgroep als leergemeenschap.

Dit onderzoek is specifiek gericht op de samenwerking van docenten in de vakgroepen. Met elkaar samenwerken in kleine teams heeft invloed op de professionalisering van de docenten (Johnson, 2003; Meirink et al., 2010). Johnson (2003) schrijft in dit verband: "He suggests that greater collaboration (naast tal van andere invloeden) promotes teacher learning – 'Collaboration increases teacher's opportunities to learn from each other'(...)". Little en Rozenholtz (in Meirink et al., 2010) onderscheiden vier types van collegialiteit en samenwerking, gebaseerd op het niveau (of de mate) van wederzijdse afhankelijkheid in de interactie tussen docenten in de alledaagse praktijk. *Bij story telling and scanning* (type 1) gaat het om de verhalen uit elkaars praktijk die in docentenkamers en schoolgangen verteld worden. Het niveau van afhankelijkheid is hier het laagst. *Bij aid and assistance* (type 2) krijgen docenten de gelegenheid om kritisch naar elkaars onderwijspraktijk te kijken. Deze open opstelling brengt een hoger niveau van afhankelijkheid met zich mee. *Bij sharing and exchanging* (type 3) wisselen docenten geregeld onderling lesideeën, materiaal, opvattingen uit waardoor ze hun dagelijkse onderwijspraktijk toegankelijk maken voor anderen. Dit bevordert productieve discussies over het curriculum. *Bij joint work and instructional problem-solving and planning* (type 4) is de afhankelijkheid van elkaar het grootst. Bij deze vorm van interactie kunnen docenten het meest van elkaar leren. Men voelt zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het onderwijs, er is sprake van overeenstemming om de lespraktijk vorm te geven of men deelt algemene onderwijsprincipes.

In het onderzoek wordt de aard en mate van samenwerking binnen de vakgroepen in beeld gebracht en wordt onderzocht welke factoren de samenwerking volgens docenten bevorderen of belemmeren. Samenwerking tussen docenten wordt gezien als voorwaarde om te komen tot professionele ontwikkeling. Het is overigens niet zo dat je beleid kunt voeren dat zeker leidt tot werkplekleren en professionalisering. De condities zijn geen garanties.

Onderzoeksvragen

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

welke mogelijkheden bieden de vakgroepen voor professionele ontwikkeling volgens de docenten?

De deelvragen zijn:

1. *Op welke manier en in welke mate werken docenten met elkaar samen in de vakgroepen?*
2. *Welke factoren bevorderen of belemmeren de samenwerking in de vakgroepen?*

Methode van onderzoek

Onderzoeksgroepen

De onderzoeksgroep bestond uit de leden van de vakgroepen (n=71). De 71 docenten waren verdeeld over veertien vakgroepen. De kleinste vakgroep bestond uit één persoon, de grootste vakgroep bestond uit tien personen. De onderzoeksgroep was verdeeld over twee locaties.

Verzameling data

Er zijn twee instrumenten gebruikt om data te verzamelen: een enquête en interviews. Het gaat om dataverzameling op basis van zelfrapportage.

De digitale enquête bestond uit zestien items waarmee de mate van samenwerking (eerste item) en de manier waarop docenten de samenwerking ervaren, worden gemeten (item 2 t/m 16). Aan de enquête ligt een vragenlijst van Johnson (2010) ten grondslag. Hij gebruikte de items om een beeld van de samenwerking op vier verschillende Australische scholen te krijgen en te vergelijken. Het gaat dan om zaken als in hoeverre respondenten zich veilig voelen, zich kwetsbaar opstellen, voor hun mening uitkomen, initiatieven nemen, van elkaar leren en zich onder druk gezet voelen door elkaar of de schoolleiding. Elk item kan gewaardeerd worden op een 4-puntsschaal (*niet, in geringe mate, in voldoende mate, in hoge mate*). De enquête was anoniem.

Op het Da Vinci College werden docenten in maart via het interne mededelingenblad geïnformeerd over het doel van het onderzoek en werd de enquête vast aangekondigd. In de onderzoeksweek zelf ontvingen alle vakdocenten een email met een verwijzing naar de aankondiging in het interne mededelingenblad en het verzoek de enquête in te vullen. Via een link konden de docenten direct uit het mailbericht naar de enquête gaan. Een week later werd er een herinnering gemaïld naar de docenten die de enquête nog niet ingevuld hadden en een bedankje voor hen die dat wel hadden gedaan. 55 docenten vulden de enquête in. Drie weken later werd een samenvatting van de resultaten via het mededelingenblad gepubliceerd.

De *interviews* werden afgenomen om data te verzamelen over factoren die de respondenten als belemmerend of bevorderend ervaren in de samenwerking. Deze data zijn bedoeld om de resultaten uit de enquête aan te vullen, te onderbouwen en bepaalde trends al of niet te bevestigen. Om in beeld te krijgen welke vormen van samenwerking de geïnterviewden in gedachten hadden bij het beantwoorden van de vragen uit de enquête, is aan hen gevraagd wat ze onder samenwerking verstonden en of ze een aantal voorbeelden konden geven. Verder is ingegaan op de wijze waarop en de mate waarin de geïnterviewden leerden van de andere vakgroepleden. Het derde onderwerp dat in de interviews aan bod kwam, was hoe de geïnterviewden de rol van de directie zagen bij het opnieuw leven inblazen van de vakgroepen. In elk interview is tenslotte ook stilgestaan bij wat het functioneren van de vakgroepen belemmert en wat er verbeterd kan worden.

Uit de onderzoeksgroep voor de enquête is op het Da Vinci College aan vijf docenten van verschillende vakgroepen gevraagd aan het onderzoek mee te willen werken in de vorm van een interview. Er waren vooraf geen criteria gesteld op basis waarvan de selectie van de docenten zou plaatsvinden. Wel is er op gelet dat het docenten waren die al langer dan één jaar aan de vakgroep zijn verbonden. Het betrof twee docenten die verbonden zijn aan beroepsgerichte vakgroepen,

twee docenten die verbonden zijn aan vakgroepen van zaakvakken en één docent die verbonden is aan een vakgroep Taal.

De gesprekken duurden drie kwartier tot een uur. Ze zijn opgenomen en uitgeschreven. De leiding van de gesprekken lag bij de docentonderzoeker van het Da Vinci College; een collega docentonderzoeker van het Norbertuscollege was bij de interviews aanwezig.

Analyse van data

De enquêtes zijn op itemniveau geanalyseerd. De interviews zijn uitgetypt, de protocollen voorgelegd aan de geïnterviewden. De uitspraken zijn eerst geordend op grond van de mate van samenwerking en factoren die de samenwerking bevorderen. Daarna zijn de uitspraken over bevorderende en belemmerende factoren voorzien van labels die overeenkomen met de condities van samenwerking en professionalisering (zie: theoretisch kader).

Resultaten

Resultaten data enquête

Van de 71 vakgroepleden hebben 55 docenten de vragenlijst ingevuld. Dat leverde een respons op van 77%. In tabel 1 is de respons per vakgroep weergegeven. De eerste kolom geeft de vakgroep aan, de tweede kolom (N) geeft de frequentie van de respons weer, de derde kolom (*N-totaal*) het totaal aantal leden van de vakgroep en de vierde kolom (%) de respons per vakgroep als percentage.

In tabel 2 staan de resultaten op de enquêtevragen. In de eerste kolom staan de enquêtevragen. In de tweede tot en met de vierde kolom (*niet, geringe mate, voldoende mate, hoge mate*) staat per vraag en per antwoordmogelijkheid de bijbehorende percentages. In de vijfde kolom (*mediaan*) staat per vraag de mediaan.

Van de respondenten vindt bijna 90% dat ze in voldoende mate of in hoge mate samenwerken binnen de vakgroep. Bij dit hoge percentage hoort de kanttekening dat uit de interviews bleek dat niet door iedereen het samenwerken binnen de vakgroep even duidelijk wordt afgebakend. Onder samenwerking binnen de vakgroep werd door twee van de vijf geïnterviewden ook de samenwerking gezien die op informele basis buiten de vakgroep met vakgroepleden plaatsvindt.

Bij de vragen die ingaan op de aard van de samenwerking (vraag 2 tot en met 8 en 11 tot en met 13) is de mediaan 'in voldoende mate'. Opvallend zijn de scores bij vraag 4 en vraag 7. Bij vraag 4 'Voel je je veilig om successen en mislukkingen met je collega's in de vakgroep te delen?', geeft ruim 40% procent van de respondenten aan dit in hoge mate te doen en nog eens ruim 48% geeft aan dit in voldoende mate te doen. Bij vraag 7 'Neem je initiatieven in de vakgroep?', geeft ruim 35% van de respondenten aan dit in hoge mate te doen en ruim 53% dit in voldoende mate te doen. Deze hoge scores kunnen er op wijzen dat de vakgroepleden over het algemeen vertrouwen hebben in de collega's met wie ze in de vakgroep zitten en samenwerken. Daar wijzen ook de antwoorden op bij vraag 6 'Stel je je kwetsbaar op in de vakgroep?', waarbij ruim 74% aangeeft dit in voldoende of hoge mate te doen.

Van welke valsectie maak je deel uit?	N	N totaal	%
Biologie	2	5	40%
Duids	2	2	100%
Economie	2	2	100%
Engels	5	6	83%
Handel & Administratie	4	4	100%
Kunstvakken	5	6	83%
Lichamelijke opvoeding	4	4	100%
M&M	4	5	80%
Maatschappijleer	1	1	100%
Nederlands	6	8	75%
SDV	4	4	100%
Techniek	5	10	50%
Wiskunde	4	6	67%
Zorg & Welzijn	7	8	88%
Totaal	55	71	77%

Tabel 1 Samenstelling proefgroep

Dat samenwerken in de vakgroep niet automatisch betekent dat de werkdruk vermindert, blijkt uit de antwoorden op vraag 9: 'Vermindert de werkdruk door taken te delen met je collega's in de vakgroep?'. Iets meer dan de helft van de collega's, ruim 55%, geeft aan dat dit niet of slechts in geringe mate gebeurt.

De vragen 14 en 15 laten bij de schalen 'niet' en 'in geringe mate' hoge scores zien, waarbij de mediaan in de schaal 'niet' ligt. Ruim 86% van de respondenten voelt zich niet of slechts in geringe mate geremd als individu door de vakgroep. Tegelijkertijd geeft ook ruim 86% aan zich niet onder druk te voelen gezet om zich aan besluiten van de vakgroep te conformeren. De interpretatie van deze scores is lastig. Betekent dit dat vakgroepleden het gezag van de vakgroep als een natuurlijke zaak beschouwen? Het is ook mogelijk dat de scores wijzen op een vrijblijvendheid met betrekking tot de besluiten van de vakgroepen en op een gevoel van grote autonomie bij de docenten. Een derde mogelijkheid is dat door de vakgroepen nog niet veel bindende besluiten worden genomen.



Eenzelfde interpretatieprobleem doet zich voor bij vraag 16: 'Denk je dat samenwerking binnen de vakgroepen wordt gebruikt als een middel om de wensen van de schoolleiding te realiseren?'. Van de respondenten denkt 56% dat dit in voldoende of in hoge mate het geval is. Omdat onduidelijk is welke waardering de respondenten hier in positieve of negatieve zin aan verbinden, kan uit dit percentage geen eenduidige conclusie getrokken worden.

Aantal respondenten: 55 Vragenlijst valsecties professionele ontwikkeling	niet	geringe mate	voldoende mate	hoge mate	mediaan
1. Werk je met andere collega's samen in je vaksectie?	0,0	10,9	52,7	36,4	voldoende mate
2. Geef je morele steun aan collega's en ontvang je morele steun van je collega's in je vaksectie?	1,8	7,3	65,5	25,5	voldoende mate
3. Heb je meer vertrouwen in je onderwijs door de samenwerking in je vaksectie?	5,6	11,1	57,4	25,9	voldoende mate
4. Voel je je veilig om successen en mislukkingen met je collega's in de vaksectie te delen?	3,7	7,4	48,1	40,7	voldoende mate
5. Werk je efficiënter door de samenwerking in de vaksectie?	3,7	18,5	50,0	27,8	voldoende mate
6. Stel je je kwetsbaar op in de vaksectie?	9,3	16,7	61,1	13,0	voldoende mate
7. Neem je initiatieven in de vaksectie?	3,7	7,4	53,7	35,2	voldoende mate
8. Stel je schoolgewoonten en lespraktijken ter discussie in de vaksectie?	1,9	7,7	71,2	19,2	voldoende mate
9. Vermindert de werkdruk door taken te delen met je collega's in de vaksectie?	16,7	38,9	31,5	13,0	geringe mate
10. Voel je je minder schuldig (bijvoorbeeld over eigen niet behaalde doelen) omdat je vaksectie realistische doelen stelt?	14,6	16,7	56,3	12,5	voldoende mate
11. Kom je meer voor je mening uit door de ondersteuning vanuit de vaksectie?	2,0	17,6	58,8	21,6	voldoende mate
12. Zie je de vaksectie als een professionele leergemeenschap die verantwoordelijk is voor het eigen leerproces?	1,9	15,1	52,8	30,2	voldoende mate
13. Leer je van je collega's binnen de vaksectie?	5,5	20,0	49,1	25,5	voldoende mate
14. Voel je je geremd als individu door de vaksectie	75,0	11,5	9,6	3,8	niet
15. Voel je je onder druk gezet om je aan de besluiten van de vaksectie te conformeren?	71,2	15,4	11,5	1,9	niet
16. Denk je dat samenwerking binnen de vaksectie wordt gebruikt als een middel om de wensen van de schoolleiding te realiseren?	10,0	34,0	42,0	14,0	voldoende mate

Tabel 2 Resultaten van de vragenlijst

Resultaten data-interviews

In de protocollen van de interviews zijn uitspraken van de geïnterviewden die betrekking hadden op samenwerking gelabeld naar de vier niveaus van Little (1990) en Rozenholtz (1989). Een inventarisatie van de uitspraken laat het volgende beeld zien:

<i>vakgroep</i>	<i>Story telling and scanning</i>	<i>Aid and assistance</i>	<i>Sharing and exchanging</i>	<i>Joint work, instructional problem-solving and planning</i>
Zaakvak 1	0	1	2	5
Zaakvak 2	0	0	5	3
Taal	1	6	2	0
Beroepsgericht1	0	3	1	1
Beroepsgericht 2	0	3	4	2
Totaal:	1	13	14	11

Tabel 3 Frequentie uitspraken over samenwerking

Uit de interviews blijkt dat het accent binnen de vakgroepen ligt op de niveaus *Aid and assistance* en *Sharing and exchanging*. Bij de vakgroep Taal kwam in het interview niveau *Joint work, instructional problem-solving and planning* niet aan bod en bij de vakgroep Beroepsgericht 1 één keer. In deze beide vakgroepen lag het accent op niveau *Aid and assistance*.

Bij de vakgroepen waar de niveaus *Joint work, instructional problem-solving and planning* aan bod komen, wordt in de interviews ook melding gemaakt van individuele samenwerking buiten de vakgroep om. Deze samenwerking is vaak gebaseerd op persoonlijk initiatief en affiniteit (Zaakvak 1, Zaakvak 2 en Beroepgericht 2).

"We doen letterlijk alles samen: we spreken af wie de les opent, wie welk onderdeel uitlegt en wie bij welk groepje leerlingen staat. Later evalueren we hoe het bij ons allebei gegaan is en leggen we vast in een map hoe we de opdracht het beste kunnen aanpakken. Volgend jaar kunnen we het dan makkelijker en beter oppakken." (Beroepsgericht 2).

"We hebben ook veel informeel contact over problemen die je tegenkomt, vragen die je hebt over de aanpak of de lesstof. Dat kun je makkelijk snel oplossen doordat we gelijk geroosterd zijn. Dan loop je even bij je collega binnen. Wij kunnen alles zeggen en op tafel leggen zonder dat iemand lange tenen heeft. Het past onderling gewoon." (Zaakvak 2).

Door deze geïnterviewden werd niet altijd een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de samenwerking binnen de vakgroepen en de individuele samenwerking.

"Het is een kleine vakgroep waardoor we ook veel informeel kunnen bespreken." (Zaakvak 1).

De uitspraken van de vijf geïnterviewden zijn op ondersteunende en belemmerende structurele condities gelabeld.

De inventarisatie van condities is samengevat in tabel 4.

Het bestaan van de vakgroepen wordt door alle geïnterviewden gewaardeerd.

"Ik vind het heel goed dat de vakgroepen terug zijn. Lesgeven is de basis van ons beroep. Een jaar of drie geleden waren de vakgroepen helemaal verwaterd, zodat er bijna niets meer van over was, maar ik ben blij dat er nu weer vakgroepen zijn die met elkaar vergaderen." (Zaakvak 1)

De wens voor een vast moment voor de vakgroepvergaderingen wordt door de docent uit de vakgroep Beroepsgericht 2 genoemd.

"Het vakgroepoverleg is pas een paar keer geweest; vaak komt er wat tussendoor. Eigenlijk hebben we nog nooit 1,5 uur gehad, dus een duidelijk beeld van de inhoud is er nog niet. Daarnaast hebben mensen ook andere verplichtingen tijdens de vakgroep vergaderingen. Een grotere vergaderdiscipline en de vergadering consequent door laten gaan helpen ook."
(Beroepsgericht 2)

Vakgroep	Ondersteunende conditie	Belemmerende conditie
Zaakvak 1	• Formulier voor directie aanwezigheid/afspraken • Houden aan afspraken • Kleine vakgroep: snel mensen bij elkaar/besluiten nemen	• Niet iedereen altijd aanwezig • Onduidelijkheid over leden vakgroep • Ingrijpen autonomie vakgroep door directie • Opdrachten die van buiten komen en niet gecommuniceerd zijn (directie)
Zaakvak 2		• Collega's geven het vak maar zitten niet in de vakgroep
Taal	• Vast moment vakgroepvergadering	• Veel zieke collega's: vervangers zitten niet in de vakgroep • Docenten geven (veel) andere vakken naast dit vak • Niet alle docenten die dit vak geven zitten in de vakgroep • Directie bemoeit zich inhoudelijk met de vakgroepvergaderingen
Beroepsgericht 1	• Iedereen is betrokken en daardoor kan snel gereageerd worden op initiatieven • Iedereen heeft het gevoel invloed te hebben • Voldoende autonomie voor de vakgroep	• Opstelling vakgroepleider • Top down vanuit vakgroepleider • Geen vaste samenstelling vakgroep • Verloop docenten • Wisseling docenten op vakken
Beroepsgericht 2	• Goede vergaderdiscipline • Consequent vergaderingen door laten gaan op vast moment	• Onregelmatig samenkomen / uitval vergaderingen • Onregelmatige opkomst vakgroepleden door andere verplichtingen • Controle door directie

Tabel 4 Condities voor samenwerking

Het formulier van de directie voor registratie van aanwezigheid en afspraken wordt door de geïnterviewde uit Zaakvak 1 in dit verband in positieve zin genoemd.

"Het is de bedoeling eens per maand bij elkaar te komen, maar dat gebeurt niet altijd. Soms zijn er dubbele afspraken en het was niet altijd duidelijk in welke vakgroep je moest zijn. Nu is dat wel verbeterd; er moet nu steeds een formulier ingevuld worden met de namen van de mensen die aanwezig zijn en de besluiten die genomen zijn. Het is nu duidelijker geworden." (Zaakvak 1).

Over de samenstelling van de vakgroep worden door verschillende mensen opmerkingen gemaakt. Voor de geïnterviewden uit Zaakvak 1 en Beroepsgericht 1 is er te veel onduidelijkheid over wie in de vakgroep zit.

"Vroeger hadden we vaak een groot overleg met ook de docenten erbij van de algemene vakken. Soms wel achttien mensen. Nu is dat een overleg met veel minder mensen waarvan de grootte nogal wisselt. Het lijkt wel geen vaste samenstelling." (Beroepsgericht 1).

De geïnterviewden uit Zaakvak 2 en Taal zien het gegeven dat collega's wel het vak geven maar niet in de vakgroep zitten als een belemmerende factor.

"Ik zou willen dat de mensen binnen de vakgroep alleen dit vak geven. Ik denk dat dan de motivatie voor het vak groter is, beter betrokken. Daarnaast is men dan bij alle vakgroepvergaderingen aanwezig, zodat men weet hoe het werkt." (Taal)

Tenslotte worden door twee geïnterviewden uit de vakgroep Taal en uit de vakgroep Beroepsgericht 1, zieke collega's, verloop onder docenten en wisseling van vakken bij docenten als belemmerende factoren genoemd.

"We zitten met ongeveer zeven mensen in de vakgroep, maar daarvan is een aantal mensen langdurig ziek. De invalkrachten die de zieke collega's vervangen zitten niet in de vakgroep. Ik denk dat we nu met ongeveer vier van de zeven à acht mensen bij de vakgroepvergaderingen zijn. De mensen geven vaak niet alleen dit vak maar hebben soms ook andere taken. Andere collega's geven ook andere vakken als wiskunde, rekenen, M&M, enz. Niet alle docenten die dit vak geven zitten bij de vakgroep. Soms zitten ze in andere vakgroepen en geven daarnaast nog enkele uren dit vak." (Taal)

"Waar we last van hebben, is het gebrek aan stabiliteit binnen de sector. Er is een aantal mensen dat er wat langer werkt, maar er is ook een grote groep die er korter is of die komt en dan weer weggaat. Dan geeft die wiskunde, dan die Engels en dan weer een ander voor Nederlands. Ik mis de continuïteit." (Beroepsgericht 1)

Autonomie van de vakgroep werd door vier van de vijf geïnterviewden genoemd als een voorwaarde voor het positief functioneren van de vakgroep. Een opmerking in positieve zin werd gemaakt door de geïnterviewde van de vakgroep Beroepsgericht 1. Deze persoon ervaart voldoende autonomie bij het functioneren in de vakgroep.

"Op dit moment heb ik van de directie gekregen waar ik om gevraagd heb; namelijk de autonomie om te handelen. Daarmee indirect ook de vakgroep. Financieel ligt moeilijker, maar voor de rest zijn we erg autonoom." (Beroepsgericht 1).

De overige drie opmerkingen waren in negatieve zin en hadden betrekking op de relatie van de vakgroep met de directie. Ingrijpen door de directie in de autonomie werd door de geïnterviewde uit Zaakvak 1 genoemd.

"Er valt niet veel samen te werken wanneer de opdrachten van buiten komen. (...) Mijn visie is dat de vakgroep bepaalt hoe het lesprogramma van het vak eruit ziet. De vakgroep zou eigenlijk een rol moeten spelen omdat het gaat over het programma van ons vak." (Zaakvak 1).

De directie die zich bemoeit met vakinhoudelijke zaken wordt door de geïnterviewde uit de

vakgroep Taal als belemmerende factor genoemd.

"Ik merk wel dat ze zich inhoudelijk met het vak willen bemoeien en dat vind ik niet de taak van de directie. Ze bemoeien zich met de inhoud van de PTA's en dit jaar zelfs met de inhoud van de toetsen. Ik vind dat je dit aan de vakmensen moet kunnen overlaten." (Taal).

Autonomie in de vorm van besluiten nemen wordt door twee geïnterviewden genoemd. De geïnterviewde uit de vakgroep Zaakvak 1 ziet de grootte van de vakgroep als een voordeel:

"Het is een kleine vaksectie, waardoor we ook veel informeel kunnen bespreken. Als er wat dringends is dan kun je de mensen snel bij elkaar krijgen en spijkers met koppen slaan." (Zaakvak 1).

De geïnterviewde van vakgroep Beroepsgericht 1 ziet een belangrijke rol voor de vakgroepleider:

"Mensen komen makkelijker met voorstellen dan vroeger, mentoren krijgen de ruimte om veel meer zelf te doen en de vakgroepleider ondersteunt dat waar mogelijk is." (Beroepsgericht 1).

Samenvatting en conclusies

De onderzoeksvraag 'Welke mogelijkheden biedt de vakgroep c.q. de werkomgeving van de vakgroep voor professionele ontwikkeling volgens de docenten?', is uitgewerkt in twee deelvragen die elk op een eigen wijze onderzocht zijn.

De eerste deelvraag 'Op welke manier en in welke mate werken docenten met elkaar samen in de vakgroepen?', is onderzocht door middel van de enquête, aangevuld met resultaten uit de interviews. Uit de beantwoording van de enquêtevragen bleek dat de docenten naar eigen beleving veel samenwerken in de vakgroepen. Ook de scores bij de vragen die ingaan op de aard van de samenwerking zijn hoog. De docenten lijken dus tevreden over de mate en de aard van de samenwerking.

Hierbij kan opgemerkt worden dat uit de interviews naar voren kwam dat een aantal vakgroepen pas sinds korte tijd met enige regelmaat bij elkaar komt. Daarnaast bleek dat ook de vakgroepen die al langer bestaan, last hebben gehad van een wisselende samenstelling of gebrek aan continuïteit in de bijeenkomsten. Het is mogelijk dat de docenten de huidige mate van samenwerking binnen de vakgroep vergelijken met de gebrekkige of het geheel ontbreken van samenwerking in het verleden. Dat zou de tevredenheid van de docenten kunnen verklaren, ondanks een soms gebrekkig functionerende vakgroep. Een tweede verklaring kan zijn dat de docenten, net als de geïnterviewde vakgroepleden, de vragen over de mate en de aard van de samenwerking niet alleen betrokken hebben op samenwerking die voortkomt uit de vakgroepbijeenkomsten, maar ook op alle formele en informele samenwerking met vakgroepleden. De interviews wijzen in deze richting.

Uit de beantwoording van de enquêtevragen blijkt verder dat de docenten over het algemeen ook tevreden zijn over de aard van de samenwerking. Bij de analyse van de interviews is ook gekeken naar de vier typen van samenwerking met verschillende niveaus van wederzijdse afhankelijkheid. De niveaus van wederzijdse afhankelijkheid lijken hoger te zijn bij vakgroepleden die ook buiten de vakgroep om informeel samenwerken (Zaakvak 1, Zaakvak 2 en Beroepsgericht 2) dan bij de vakgroepleden die dat minder of helemaal niet doen. Verder valt op dat bij de vakgroepen die al wat langer functioneren (Zaakvak 2 en Beroepsgericht 2) de niveaus van wederzijdse afhankelijkheid hoger lijken te zijn dan bij de vakgroepen die korter bestaan of de draad sinds kort weer hebben opgepakt. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat in beide vakgroepen die al langer bij elkaar komen ook de collega's zaten die buiten de vakgroep om informeel samenwerken. Het is dan lastig vast te stellen wat de oorzaak is van de verschillen in typen van samenwerking. Het lijkt erop dat het niveau van wederzijdse afhankelijkheid groeit naarmate de vakgroep langer bestaat en de leden ervan ook buiten de vakgroep om informeel samenwerken. Beide verschijnselen kunnen met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden.

Uit de beantwoording van de enquêtevragen kan afgeleid worden dat de vakgroepleden vertrouwen hebben in hun collega-vakgroepleden. Daarmee lijkt de basis om te komen tot een samenwerking

binnen de vakgroep op een hoger niveau aanwezig.

De tweede deelvraag 'Welke factoren bevorderen of belemmeren de samenwerking in de vakgroepen?', is onderzocht door middel van interviews. Uit de interviews kwam een aantal factoren naar voren dat volgens de geïnterviewden van invloed is op het functioneren van de vakgroepen en daarmee indirect op de mogelijkheden voor samenwerking binnen de vakgroep, zowel in ondersteunende als in belemmerende zin.

Uit de interviews en de analyse ervan blijkt dat het functioneren van de vakgroepen zelf kan worden bevorderd door:

- continuïteit in samenstelling van de vakgroepen;
- continuïteit in het vak dat docenten geven;
- het aanbieden van structuur in de vorm van centraal vastgestelde vergaderdata en -tijden;
- een model voor een besluitenlijst en aan- en afwezigregistratie;
- het duidelijk omschrijven welke plaats en functie de vakgroepen binnen de schoolorganisatie hebben, waarbij verantwoordelijkheden en autonomie van de vakgroepen worden vastgelegd;
- de vastgelegde autonomie van de vakgroep te respecteren.

Discussie

Voorgaande antwoorden op de onderzoeksvragen roepen de nieuwe vraag op in hoeverre de functie en plaats van de vakgroepen binnen de schoolorganisatie duidelijk is omschreven. Wanneer functie en plaats van de vakgroepen helder geformuleerd zijn, wordt ook duidelijk welke verwachtingen de directie van de vakgroepen heeft. Het geeft daarmee antwoord op de vraag welke verantwoordelijkheden de vakgroepen hebben en de vraag welke ruimte er is voor eigen beleid. Uiteindelijk wordt daarmee ook de mate van autonomie van de vakgroepen vastgelegd.

Het belang van de vakgroepen en van samenwerken binnen de vakgroepen werd door alle geïnterviewden onderschreven. Uit de enquêteresultaten blijkt dat de basis voor een goede samenwerking binnen de vakgroepen in de vorm van onderling vertrouwen tussen docenten aanwezig is.

Terugdenkend aan de hoofdvraag kan gesteld worden dat de vakgroepen, ondanks dat deze nog niet optimaal functioneren, toch mogelijkheden bieden voor samenwerking. Daarmee wordt de basis gelegd voor (verdere) professionalisering van docenten.

Nawoord

In mijn onderzoek heb ik intensief samengewerkt met collega Maarten van Boxtel van het Norbertuscollege die een vergelijkbaar onderzoek uitvoerde naar het traject havo-profilering op zijn school. Dankzij de prettige wijze waarop onze samenwerking verliep heb ik zelf mogen ervaren dat Joint work, instructional problem-solving and planning leidt tot werkplekleren en verdere professionalisering.

Het doen van onderzoek binnen de eigen school was voor mij een nieuwe en leerzame ervaring. Ik werd aangenaam verrast door de medewerking van de docenten op het Da Vinci College in de vorm van een hoge respons op beide enquêtes. Verder kostte het mij geen moeite mensen te vinden voor de interviews. Ik wil dan ook mijn collega's op het Da Vinci College bedanken voor hun medewerking.

Mijn onderzoek maakt deel uit van onderzoeksproject 'Krachtig Meesterschap 5' en ik bedank de medeparticipanten voor hun kritische opmerkingen en suggesties. Mijn speciale dank gaat uit naar Jeroen Imants die de groep begeleidde, de stukken las en van kritisch commentaar voorzag.

Een laatste woord van dank is voor de directie van het Da Vinci College die mij in de gelegenheid stelde dit onderzoek te doen.

Literatuur

Bolhuis, S. & Simons, P.R (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.

Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D. & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21 (4), 276-298.

Imants, J. (2010). *Beter leren door leiderschap*. Naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap. Verkregen op 1 november 2011 van www.edith.nl/systems/file_download.ashx?pg=907&ver=1.

Imants, J. & Van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International encyclopedia of education*, vol. 7 (pp. 569-574). Oxford: Elsevier.

Johnson, B., (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.

Meirink, J.A., Imants, J., Meijer, P.C., Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. van Vilteren, (red.). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer.

Een nieuwe organisatiestructuur: kans of bedreiging voor professionele ontwikkeling?¹

Sandra van der Linden - van Gorp

Inleiding

Het onderzoek naar de professionele ontwikkeling van docenten op het Sondervick College in Veldhoven neemt de nieuwe organisatiestructuur van de school als startpunt. Deze nieuwe organisatiestructuur is ingevoerd in het schooljaar 2011–2012 vanwege een aantal overwegingen bij de directie. Allereerst heeft het Sondervick College te maken met een teruglopend aantal leerlingen, vooral op de mavo-opleiding. Hierdoor is de noodzaak ontstaan om intensief naar het imago van de mavo-opleiding te kijken. Door onder de paraplu van het vmbo vandaan te komen en een eigen opleiding te vormen binnen het Sondervick hoopt de directie een eigen identiteit te kunnen ontwikkelen. Een tweede overweging is geweest dat veranderingen in het management van de havo- en vwo-opleidingen nodig waren door het aantal managementfuncties te verminderen. Tot slot hebben de bezuinigingen en de regelingen omtrent passend onderwijs de directie van het Sondervick tot het nemen van maatregelen aangezet. Deze maatregelen betreffen de herverdeling van taken en functies. Taken worden lager in de organisatie neergelegd en worden niet langer als functie erkend. De nieuwe organisatiestructuur is voorgesteld door de rector van het Sondervick College. De nieuwe structuur heeft allerlei consequenties voor leraren, coördinatoren/teamleiders en schoolleiding.

We gaan ervan uit dat de structuur van scholen samenhang vertoont met de professionele ontwikkeling van de docenten in de school. Uit recente inzichten in de school blijkt de werkomgeving voor leraren bevorderend of belemmerd te zijn voor het leren van leraren (Imants, Sleegers en Witziers, 2001). Toegepast op het Sondervick college is de veronderstelling dat de nieuwe structuur kansen kan bieden voor de professionele ontwikkeling, maar daar ook een rem voor kan zijn. De nieuwe organisatiestructuur van het Sondervick College wordt in dit onderzoek als context genomen voor de professionele ontwikkeling van leraren. Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in een positieve bijdrage die de nieuwe organisatiestructuur als werk- en leeromgeving kan leveren aan de professionele ontwikkeling van leraren op het Sondervick College. De conclusies en aanbevelingen van dit onderzoek kunnen voor alle personeelsleden van de opleidingen havo en vwo van het Sondervick College bijdragen aan kansen voor hun professionele ontwikkeling. In het bijzonder kunnen ze een leidraad voor de schoolleiding zijn om de nieuwe organisatiestructuur te optimaliseren.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

In hoeverre wordt de nieuwe organisatiestructuur van het Sondervick College door havo- / vwo-leraren gezien als een kansen biedende en stimulerende factor voor professionele ontwikkeling?

¹ Dit onderzoek was tevens afstudeeronderzoek voor de master opleiding Algemene Economie aan de Fontys Hogeschool in Tilburg. Een volledig overzicht van de resultaten is te lezen in de eindscriptie van drs. Sandra van der Linden – van Gorp voor deze master opleiding Algemene Economie.

Context van het onderzoek: de nieuwe organisatiestructuur

In de nieuwe organisatiestructuur bestaan vier opleidingen: vmbo, mavo, havo en vwo. Dit onderzoek richt zich alleen op de opleidingen havo en vwo. De opleidingen havo en vwo hebben elk een eigen opleidingsdirecteur als management. Onder hen vallen de zogenaamde teamleiders (leraren) die bepaalde managementtaken uitvoeren. Niet alleen is er in de nieuwe organisatiestructuur één managementlaag minder, ook zijn de zogenaamde kernteams vervallen, is er sprake van jaarteam voor de waarborging van de horizontale lijnen en wordt er gewerkt met clustersteams om juist een verticale leerlijn te bevorderen. Bovendien worden de taken meer verdeeld over de leraren en is minder stapeling van taken mogelijk.

De directie hoopt met deze nieuwe organisatiestructuur de vier opleidingen binnen de school een eigen gezicht te geven, zodat de leerlingenaantallen niet terug zullen lopen of zelfs zullen stijgen. Ook hoopt de directie dat er meer opbrengstgericht gewerkt kan worden, omdat binnen deze nieuwe organisatiestructuur mensen beter op hun verantwoordelijkheden zijn aan te spreken. Voor de leraar die zijn functie voornamelijk gevuld heeft met lessen verandert er weinig door deze nieuwe organisatiestructuur. De verandering zit hem vooral in het wegvallen van een managementlaag. Dit brengt met zich mee dat functies als taken worden neergelegd bij docenten. Hierdoor is er een strakkere overlegstructuur ontstaan, omdat er zowel in jaarteam (horizontaal) als in clusters (verticaal) vergaderd wordt.

Begrippenkader

Belangrijk voor dit onderzoek is een duidelijke omschrijving van de begrippen 'professionele ontwikkeling' en 'professie'. We nemen het beroep van leraar onder de loep als een vertrekpunt voor professionele ontwikkeling. De wetenschappelijke basis van het beroep bepaalt mede of een beroep als een professie beschouwd mag worden. Voor het beroep van leraar gaat dit slechts gedeeltelijk op, ook zaken als ervaring en routine spelen een belangrijke rol in het dagelijks handelen van de leraar. Om deze en andere redenen wordt het beroep van leraar vaak gezien als een semi-professie. Traditioneel gezien wordt met professie roeping bedoeld. Volgens het Van Dale Groot Woordenboek is een professional iemand die een ambacht, kunst of sport beroepsmatig uitoefent.

Tegenwoordig wordt het begrip professie ingevuld als 'new professionalism'. Elk professioneel beroep moet moderniseren om de maatschappelijke en institutionele invloeden te kunnen borgen. Kenmerkend voor de moderne invulling van het beroep van leraar zijn verbetering, verantwoording en samenwerking (Bergen en van Veen, 2004).

Om in het beroep van leraar het 'new professionalism' gestalte te geven is professionele ontwikkeling noodzakelijk. Professionele ontwikkeling van leraren is noodzakelijk om zich aan te kunnen passen aan de hervormingen en vernieuwingen die het onderwijs kent (Hoekstra et al., 2008). Verbiest (2003) laat in zijn definitie van professionalisering zien dat professionele ontwikkeling centraal staat. Tegenwoordig wordt steeds meer van leraren verwacht dat ze hun eigen beroep actief gaan vormgeven, ze worden minder dan vroeger als passieve deelnemers beschouwd (Imants en van Veen, 2010).

Door Vermeulen et al. (2011) is een overzicht gemaakt van factoren die van invloed kunnen zijn op de duurzame professionele ontwikkeling van leraren. Deze factoren zijn in een model geplaatst. Het gaat in dit overzicht om factoren in de context van het werk, de organisatie van het werk en het individu. Uit dit overzicht hebben we voor het onderzoek naar professionele ontwikkeling van leraren op het Sondervick College een aantal factoren geselecteerd. In het model wordt de gedachte uitgewerkt dat psychologische factoren het meest direct de uitkomsten van professionele ontwikkeling bepalen en dat organisatie- en contextfactoren daar indirect op van invloed zijn. Een voorbeeld van contextfactoren is de visie van de schoolleiding (Verbiest, 2003). Voorbeelden van organisatiefactoren zijn kenmerken van de organisatiestructuur en organisatiecultuur en mogelijkheden tot reflectie en samenwerken. Samen met de context hebben deze organisatiefactoren invloed op de psychologische factoren (Verbiest, 2003). Voorbeelden van psychologische factoren zijn zelfwaardering, intrinsieke motivatie en basisbehoeften. Deze psychologische factoren zijn vervolgens van invloed op (de intentie tot) professioneel gedrag en professionele ontwikkeling.

Volgens Frietman et al. (2010) zijn klimaat en facilitering stimulerende factoren voor professionele ontwikkeling. Belangrijke onderdelen van dit leerklimaat voor professionele ontwikkeling zijn het nemen van eigen verantwoordelijkheid, open communicatie en een cultuur waarin elkaar feedback wordt gegeven. Voor het informeel leren zijn zaken als tijd, ruimte en arbeidsomstandigheden van grote waarde. Ook stellen Frietman et al. (2010) dat de rol van de schoolleiding erg belangrijk is in het stimuleren van professionalisering.

In dit onderzoek wordt de intrinsieke motivatie extra onder de loep genomen. Intrinsieke motivatie zou volgens het model van Vemeulen et al. (2011) invloed hebben op professioneel gedrag. Samen met de twee-factorentheorie van motivatie (Herzberg, 1959)² kan verklaard worden op welke manier de nieuwe organisatiestructuur van het Sondervick via de motivatie van leraren invloed kan uitoefenen op de professionele ontwikkeling van leraren. In de twee-factorentheorie wordt uitgegaan van twee factoren die de motivatie van mensen op het werk bepalen. Allereerst hygiëne factoren die kunnen bijdragen aan ontevredenheid over het werk als ze niet worden ingewilligd en aan een neutraal gevoel als er wel aan wordt voldaan. Daarnaast zijn er motiverende factoren die direct kunnen zorgen voor tevredenheid over het werk. Als de motiverende factoren niet actief zijn, ontstaat er een neutraal gevoel over het werk. Herzberg beweert dat mensen pas in staat zijn tot betere prestaties, wanneer in voldoende mate aan de hygiënefactoren wordt voldaan; de basisvoorwaarden moeten dus in orde zijn om te voorkomen dat ontevredenheid gaat overheersen.

Methoden en instrumenten

Opzet van het onderzoek

De vraag voor het onderzoek is in hoeverre de nieuwe organisatiestructuur van het Sondervick College door havo-/vwo-leraren wordt gezien als een kans biedende en stimulerende factor voor professionele ontwikkeling. Deze vraag valt uiteen in twee deelvragen, te weten de vraag hoe de leraren aankijken tegen professionele ontwikkeling en professionele aspecten van hun werk en de vraag naar kansen biedende en remmende factoren in het werk voor professionele ontwikkeling. Om over deze twee onderdelen van de hoofdvraag data te verzamelen zijn drie instrumenten gebruikt.

Om een indruk te krijgen van hoe leraren op het Sondervick College professionele aspecten van hun werk beoordelen is allereerst een kwantitatief onderzoek uitgevoerd. De vraag in dit deelonderzoek is hoe leraren zelf naar hun eigen beroep kijken. De vragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst van J. Imants 'Leraar als beroep', en is afgenomen bij 52 leraren.

Vervolgens zijn drie groepsdiscussies uitgevoerd om een afbakening te krijgen van het begrip professionele ontwikkeling en om een eerste inventarisatie te verkrijgen rondom de remmende of stimulerende factoren van de nieuwe organisatiestructuur op de professionele ontwikkeling. De drie groepen zijn at random samengesteld uit de gehele populatie van havo-/vwo-leraren en bestonden uit gemiddeld acht personen.

Vervolgens zijn met acht leraren gesprekken gevoerd waarin dieper is ingegaan op de invulling van de nieuwe organisatiestructuur én de bijdrage van de schoolleiding daaraan. De resultaten van de groepsdiscussies zijn gebruikt om de vragen van de diepte-interviews samen te stellen. De acht leraren zijn als volgt geselecteerd: er is een onderscheid gemaakt tussen leraren met veel (meer dan tien jaar) en weinig (minder dan tien jaar) werkervaring in het onderwijs, tussen leraren die voornamelijk lesgeven in de onderbouw en in de bovenbouw en tussen leraren die voornamelijk lesgeven op het havo en op het vwo.

Dataverzameling

De vragenlijst 'Leraar als beroep' is beschreven in de inleiding van deze bundel. Voor dit onderzoek zijn drie aanpassingen aangebracht in het instrument:

- allereerst is de vragenlijst digitaal gemaakt via www.thesistools.com,
- verder zijn in de vragen bij de drie keuzemogelijkheden de drie typeringingen voor het werk van leraar vermeld (professioneel, ambachtelijk en massaproductie), zodat de leraren bekend waren met de onderliggende betekenis van de keuzemogelijkheden,
- tot slot is een aantal persoonlijke vragen toegevoegd, zoals ervaring en onderwijstype/opleiding waar voornamelijk les wordt gegeven.

De verwachting is dat door deze aanpassingen de drempel minder hoog is voor leraren om de vragenlijst in te vullen.

Voor de groepsgesprekken zijn de volgende vragen aan de orde gekomen: Wat is de betekenis van professionele ontwikkeling? Wat zijn veranderingen van de organisatiestructuur? Welke wensen zijn er ten aanzien van de organisatiestructuur? Wat zijn bedreigingen en wat zijn kansen voor professionele ontwikkeling van de nieuwe organisatiestructuur? Wat zijn tips voor de nieuwe organisatiestructuur? De groepsgesprekken zijn door drie verschillende groepsleiders afgenomen en genotuleerd. In alle groepen was sprake van een goede sfeer en open communicatie. De groepsleiders hebben in alle gesprekken volgens een handleiding het gesprek geleid.

Bij de diepte-interviews zijn de resultaten van de groepsdiscussies gebruikt om verder door te vragen naar de kansen en bedreigingen voor professionele ontwikkeling. Twee voorbeelden daarvan: uit de groepsdiscussies is naar voren gekomen dat het op het Sondervick College ontbreekt aan goede faciliteiten. Daarnaast wordt gezegd dat de nieuwe organisatiestructuur kansen biedt door te werken in kleinere teams. Door vervolgens na te gaan hoe deze factoren doorwerken in de dagelijkse schoolpraktijk zijn ze tijdens de interviews meer diepgaand in verband gebracht met professionele ontwikkeling. Tijdens de diepte-interviews is ook dieper ingegaan op de kansen en bedreigingen van de school en de rol die de directie daarin heeft. Alle interviews zijn afgenomen door dezelfde onderzoekster. De sfeer was wederom open en vertrouwd. De rol van de gespreksleider is vooral gericht geweest op doorvragen.

Data-analyse

Voor de digitale vragenlijst worden de gelabelde scores van de respondenten bepaald. Dit zijn de frequenties van hun scores op de acht vragen waarin bij elke vraag een keuze uit drie begrippen moest worden gemaakt voor de huidige situatie en de ideaalsituatie. Deze gelabelde score is verkregen door middel van een overzicht in Excel, waarmee deze frequenties in tabellen zijn geplaatst. Daarnaast is per vraag een overzicht gemaakt van het meest gekozen begrip (uit de drie mogelijkheden per vraag).

De groepsdiscussies en interviews zijn kwalitatief van aard. Dit kwalitatief onderzoek vraagt een andere manier van analyseren. Bij zowel de groepsdiscussies als de interviews worden de letterlijke antwoorden van de respondenten per vraag met elkaar vergeleken. Gekeken wordt naar overlappende begrippen, vergelijkbare antwoorden of juist tegenstrijdigheden. Vervolgens wordt in vergelijkbare bewoording per onderwerp (per vraag) een samenvatting gemaakt van de antwoorden van de respondenten. Deze samenvatting is een weerspiegeling van de mening van de meerderheid van de respondenten.

Bij de vragen in de interviews over de definitie van het begrip professionele ontwikkeling en over het werken in kleine teams worden de uitspraken van de respondenten genoteerd en geteld. Daarmee wordt de samenvatting een min of meer gekwantificeerde weergave van de gesprekken.

Resultaten

Vragenlijst 'Leraar als beroep'

De eerste resultaten van dit onderzoek hebben betrekking op de manier waarop de leraren van het Sondervick College hun beroep waarnemen. De meeste respondenten zien hun werk in de huidige praktijk én ideale situatie als professioneel werk. Minder vaak wordt het werk door de respondenten als ambachtelijk waargenomen. Dit geldt voor zowel voor de huidige als voor de ideale situatie. Tot slot ervaren de minste respondenten hun werk (zowel het huidige werk als het werk in een ideaalsituatie) als massaproductie. In de vragenlijst zijn aanpassingen gemaakt in de wijze van vraagstelling die mogelijk mede van invloed zijn geweest op deze uitkomsten. De vragenlijst heeft bij de respondenten veel vragen en zelfs irritaties opgeroepen. De resultaten van de digitale versie uit dit onderzoek en eerder verzamelde resultaten van de oorspronkelijke vragenlijst kunnen hierdoor niet met elkaar worden vergeleken. In plaats van een duidelijker beeld te schetsen, leverde de digitale vragenlijst enigszins onduidelijkheid op.

Groepsinterviews

De resultaten van de groepsdiscussies laten zien dat de leraren van het Sondervick College in Veldhoven de volgende woorden associëren met professionele ontwikkeling: vakkennis, professioneel in vak en organisatie, aansluiten bij de leerlingen, betrokken zijn, ontwikkeling en zoeken naar verbetering met elkaar en van elkaar.

Een algemene definitie die gegeven wordt in een van de groepen van professionalisering of professionele ontwikkeling is 'betrokken en gebalanceerd in beweging blijven'.

In alle groepsgesprekken komt het begrip kleinschaligheid naar voren. De respondenten zijn van mening dat in kleinere teams de facilitaire voorwaarden beter hanteerbaar zijn en er effectiever gewerkt kan worden doordat er meer binding, vertrouwen en verantwoordelijkheid is.

De belangrijkste bedreiging voor professionele ontwikkeling is volgens de respondenten niet zozeer de structuur zelf, maar de randvoorwaarden en faciliteiten van het lesgeven die onvoldoende zijn. De belangrijkste kans door de nieuwe organisatiestructuur is volgens de respondenten dat er zowel horizontale als verticale (en dus KLEINE) teams zijn, waarin gewerkt kan worden.

Diepte-interviews

Tijdens de diepte-interviews is doorgegaan op de uitkomsten van de groepsdiscussies. De resultaten van de groepsdiscussies laten zien dat respondenten een bedreiging zien in de faciliteiten op het Sondervick College en een kans in het werken in kleinere teams. Tijdens de diepte-interviews wordt dieper ingegaan op deze bedreiging en deze kans en wordt een verband gelegd met professionele ontwikkeling.

Allereerst worden opleidingen, cursussen, hulpmiddelen en zeker ook tijd als faciliteiten genoemd die men nodig heeft om zich professioneel te kunnen ontwikkelen.

Enthousiasme, positivisme, interesse, bevoegdheden, verantwoordelijkheden, zeggenschap, reflectie en leren van elkaar zijn zaken waar men veel behoefte aan heeft. Ook worden duidelijkheid, het hebben van een einddoel en kleinschaligheid genoemd.

Vervolgens is dieper ingegaan op de positieve werking van het werken in kleine teams voor de professionele ontwikkeling. De respondenten geven aan dat de belangrijkste meerwaarde die een klein team kan leveren aan de professionele ontwikkeling van leraren is dat je van elkaar kunt leren; dat er reflectie mogelijk is, dat je een spiegel voorgehouden wordt. Hierdoor is het makkelijker te bepalen waar je goed in bent en kun je elkaar beter aanspreken op dingen die niet of niet goed uitgevoerd worden. Daarnaast kan het enthousiasme dat in een team leeft aanstekelijk werken en kunnen initiatieven beter worden beloond, zeggen de geïnterviewden.

De bijdrage die de school moet leveren aan docenten om zich in kleine teams professioneel te kunnen ontwikkelen, ligt volgens de respondenten allereerst in het scheppen van een basisniveau aan faciliteiten, zoals het in orde zijn van de fysieke werkomgeving of het gunnen van tijd voor ontwikkeling. Vervolgens moeten ideeën en creativiteit van kartrekkers ondersteund en gevoed worden, geven de respondenten aan.

Conclusie

Geconcludeerd kan worden dat de nieuwe organisatiestructuur op dit moment nog geen bijdrage levert aan de professionele ontwikkeling van leraren. De randvoorwaarden zijn daarvoor nog onvolledig en de nieuwe organisatiestructuur roept nog onduidelijkheden op. De schoolleiding is nog te veel bezig met het blussen van brandjes in plaats van met het aansturen van mensen en het bepalen van een visie.

De nieuwe organisatiestructuur heeft kans van slagen als er wordt gewerkt aan verbeteringen in de operationele randvoorwaarden voor deze structuur en aan een positieve kentering van de organisatiecultuur.

De cultuurverandering moet de ruimte maken waarin mensen kunnen doen waar ze goed in zijn. In deze cultuur wordt de intrinsieke motivatie van de kartrekkers gevoed, op de eerste plaats in tijd en waardering. Als de intrinsieke motivatie van de kartrekkers wordt gevoed, zorgt dit voor een inktvlekwerking over heel het team. Het enthousiasme van de kartrekkers zal aanstekelijk werken. De meerderheid van de leraren zal zich dan uitgenodigd en uitgedaagd voelen om gericht veranderingen en verbeteringen te ontwikkelen in hun didactisch handelen en in hun bijdrage aan de school.

Leraren hebben behoefte aan tijd, ruimte en betrokkenheid van de schoolleiding om zich professioneel te kunnen ontwikkelen. Tijd en ruimte geven het ombuigen van de remmende materiële factoren naar stimulerende materiële factoren aan, zoals scholing en goede werkplekken. Betrokkenheid vanuit de schoolleiding is het sleutelwoord voor het ombuigen van de immateriële factoren naar stimulerende factoren zoals de motivatie van de leraren zelf.

Kortom, dan zal de nieuwe organisatiestructuur voldoende ruimte bieden voor professionele ontwikkeling.

Reflectie

Het onderzoek is voor mij in eerste instantie behoorlijk heftig geweest. Ik voelde veel weerstand op het onderwerp professionele ontwikkeling. Toen ik later met meer mensen heb gesproken, heb ik juist ervaren hoeveel enthousiasme en passie er bij collega's is. De nieuwe directie is duidelijk nog zoekende naar een nieuwe manier van werken. Daarin staat de klaagzang over de ontbrekende faciliteiten in deze periode sterk op de voorgrond, waardoor een discussie over professionele ontwikkeling nooit verder komt dan lokalen zonder beamer of ad hoc roosterwijzigingen. Hierdoor mist de directie nog steeds veel enthousiasme en positivisme en wordt er meer dan nodig nadruk op negativisme en argwaan gelegd.

De belangrijkste conclusie uit mijn onderzoek is dat professionele ontwikkeling om immateriële zaken gaat, om een intrinsieke motivatie die niemand kan afpakken. Leren, verbeteren en veranderen geven een belangrijke meerwaarde voor mij aan mijn werk en leven.

Literatuur

Bergen, T. en Veen van, K., (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen, waarom is het zo moeilijk? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.

Frietman, J., Kennis, R., & Hôvels, B. (2010), *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan?* Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2008), Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of workplace learning*, 21(4), 276-298.

Imants, J., Slegers, P., & Witziers, B. (2001) The tension between organizational sub-structures in secondary schools and educational reform. *School leadership & management*, 21(3), 289-308.

Imants, J. en Veen van, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, vol. 7 (pp. 569-574). Amsterdam: Elsevier.

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professioneleleergemeenschappen. In: B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. van Vilteren, (red.). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Leiding geven in bestel, school en klas. Deventer: Kluwer.

Vermeulen, M., Wassink, H., Evers, A., Thurlings, M., Goes, M., & Reynders, L. (2011). *Organiseren voor duurzame professionele ontwikkeling van leraren, vijf programmalijnen*. Heerlen: Ruud de Moor.

Afsluiting

Jeroen Imants

In het voorwoord van deze bundel is verwezen naar een publicatie van het Centraal Planbureau (CPB) (Vogels, 2009). In die publicatie wordt geconstateerd dat er veel beeldvorming is over leraren in het voortgezet onderwijs, maar dat deze leraren zelf weinig aan het woord komen. Het onderzoek van het CPB geeft veel informatie over hoe leraren in het voortgezet naar hun werk kijken.

In deze bundel wordt een stap verder gezet. Zeven kleine onderzoeken zijn beschreven waarin vo-leraren dubbel aan het woord komen: de onderzoeken zijn uitgevoerd door leraren én bij leraren in vo-scholen. Het lijkt daarom geen gewaagde uitspraak om te stellen dat het hier om een unieke reeks van onderzoeken gaat.

Deze bundel met verslagen van door vo-leraren uitgevoerde onderzoeken is het resultaat van een deelproject uit een door OMO aangevraagd project voor Krachtig Meesterschap. In het algehele project staat de professionele ontwikkeling van leraren in vo-scholen centraal. In deze bundel gaat het om de invloed van de dagelijkse werkomgeving van leraren in vo-scholen op hun professionele ontwikkeling. De vraagstelling voor dit onderzoek luidt:

Wat maakt in de ogen van leraren in vo-scholen de eigen werkomgeving in de school tot een kans en biedende en stimulerende werk- en leeromgeving voor professionele ontwikkeling?

We bespreken de resultaten van de onderzoeken vanuit twee invalshoeken. Eerst wordt kort stilgestaan bij de vraag of de werkomgeving van leraren in vo-scholen beantwoordt aan kenmerken van professioneel werk en of door leraren ook andere dan professionele kenmerken worden toegekend aan hun werkomgeving. Vervolgens wordt de stand van zaken in de zeven scholen besproken rond zes factoren uit de werkomgeving die stimulerend of remmend kunnen zijn voor professionele ontwikkeling. De resultaten van deze onderzoeken worden vergeleken met de uitkomsten van enkele landelijke onderzoeken naar het werk van leraren in vo-scholen die de afgelopen jaren zijn uitgevoerd.

Tot slot wordt de balans opgemaakt van dit deelproject uit Krachtig Meesterschap. Er wordt stilgestaan bij de vragen wat het project heeft bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van de betrokken leraren en wat de specifieke bijdrage is van door leraren zelf uitgevoerd onderzoek aan onze kennisbasis over professionele ontwikkeling van leraren.

De resultaten van de zeven onderzoeken

Resultaten vragenlijst 'Leraar als beroep'

In de vragenlijst 'Leraar als beroep' wordt leraren gevraagd om bij acht kenmerken van het werk van leraar te kiezen uit achtmaal drie typering, te weten typering die passen bij een professioneel beroep, bij een ambacht en bij massaproductie. Deze vraag wordt tweemaal gesteld, eenmaal voor het ideaal van het werk van leraar en eenmaal voor de dagelijkse praktijk van het werk van leraar. De vragenlijst is afgenomen bij leraren in vier van de zeven scholen. In één onderzoek is de vragenlijst zo ingrijpend aangepast dat de resultaten moeilijk interpreteerbaar en vergelijkbaar zijn. We laten deze resultaten daarom buiten beschouwing. De resultaten van de drie overige onderzoeken worden hier samengevat.

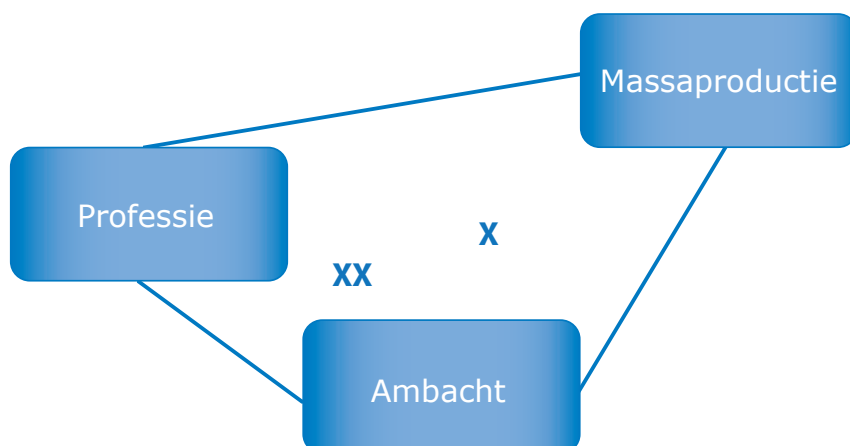
Voordat de resultaten besproken worden eerst een opmerking over de term massaproductie. In de periode van de Tweede Industriële Revolutie zijn principes voor productie en organisatie van het werk in bedrijven en kantoren mede van invloed geweest op de inrichting van het onderwijs. Dit is tevens de periode geweest waarin de algemene leerplicht wettelijk is vastgelegd. De term massaproductie verwijst naar deze invloed. Wie met een open blik naar onze scholen kijkt, kan niet om de constatering heen dat deze invloed aanzienlijk en nog altijd aanwijsbaar is. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de omslag van hoofdelijk onderwijs naar het leerstofjaarklassensysteem. Tegelijk roept de term massaproductie veel negatieve associaties en emoties op. Daarom hebben we tijdens een van de studiebijeenkomsten van het project lang stilgestaan bij de vraag of we een betere term konden vinden. De conclusie was dat massaproductie de term is die de lading het best dekt. Uitdrukkelijk moet opgemerkt worden dat de term op een gelijkwaardige wijze gebruikt moet worden naast de termen professioneel en ambacht, zonder eenzijdig negatieve klank.

De resultaten kunnen als volgt worden samengevat. In de kleine vmbo-school met veel leerlingen die speciale zorg nodig hebben laten de scores voor het ideaal van het werk van leraar het algemeen gevonden beeld zien (zie: de algemene inleiding): professionele kenmerken wordt het meest gekozen, daarna ambachtelijke kenmerken en massaproductie heeft de laagste frequentie. Bij praktijk zien we een beeld dat ook in de richting gaat van het algemene beeld, zij het dat massaproductie in de dagelijkse praktijk van deze school laag scoort en professioneel relatief hoog. Een mogelijke verklaring voor deze relatief lage en hoge score voor massaproductie respectievelijk professioneel in de dagelijkse praktijk zou te maken kunnen hebben met de specifieke leerlingenpopulatie. Veel van deze leerlingen vragen meer dan gemiddelde leerlingen om individuele zorg en specifieke aandacht. Ook interessant in deze school zijn de hoge scores van de vrouwelijke leraren op professionele kenmerken in de dagelijkse praktijk.

In de grote vmbo-school die deelneemt aan de Academische Opleidingsschool zijn scores vergeleken van leraren die wel onderzoek doen en leraren die geen onderzoek doen. De leraren die niet aan onderzoek deelnemen, vertonen een van het algemene beeld afwijkende score voor het ideaal van het werk van de leraar, waar zij vaak kiezen voor de massaproductiekenmerken. De leraren die onderzoek doen, kiezen bij ideaal vaker voor de professionele en ambachtelijke kenmerken. Bij de praktijk van het werk van leraar scoren beide groepen het hoogst op ambachtelijke kenmerken en een beetje lager op professioneel en massaproductie. Een opmerkelijk verschil wordt gevonden in hoe de vragenlijsten worden ingevuld door onderzoekers en niet-onderzoekers. De onderzoekers vullen de lijsten getrouw in, terwijl de niet-onderzoekers meerdere alternatieven aankruisen en veel liever over de lijsten willen praten.

In de havo-/vwo-school met de cc-uren heeft de onderzoeker vragen over de cc-uren toegevoegd aan de vragen naar ideaal en praktijk. De vragenlijst is afgenomen bij onderbouw-, havo- en vwo-mentoren. Opmerkelijk zijn hier de hoge scores op ambachtelijke kenmerken voor de cc-uren, waarbij vwo-mentoren met een afwijkende aanpak van de cc-uren ook vaker de professionele kenmerken kiezen. De havo- en vwo-mentoren kiezen bij ideaal het vaakst voor de professionele kenmerken en beantwoorden daarmee aan het algemene beeld. Bij de praktijk scoort massaproductie hoger dan bij ideaal, zij het wisselend voor de drie groepen. Ambachtelijk scoort hoog bij de onderbouwmentoren, zowel voor ideaal, praktijk als cc-uren.

Bij elkaar bevestigen deze resultaten het beeld van het werk van leraar als een meerdimensionaal en gelaagd beroep waarin de drie dimensies professioneel, ambachtelijk en massaproductie naast en door elkaar gestalte krijgen met voor dagelijkse praktijk en ideaal verschillende accenten (figuur 9.1). Het ideaal wordt verhoudingsgewijs vooral tussen professie en ambacht geplaatst, terwijl de dagelijkse praktijk eerder tussen ambacht en massaproductie ligt. Professioneel werk is een normatieve typering van het werk van leraren. Deze normatieve typering is te eenzijdig om alsyp enige referentiekader te dienen bij het begrijpen van het werk van de leraren en om als exclusief richtpunt te dienen voor professionele ontwikkeling. Daarnaast verdient het verschil tussen ideaal en praktijk aandacht bij de inrichting van het werk van leraren in scholen. Tot slot zijn interessante verschillen tussen deelgroepen leraren binnen scholen aan het licht gekomen, evenals mogelijke relaties met belangrijke factoren, zoals kenmerken van de leerlingen en de eisen die deze kenmerken stellen aan het onderwijs in de school (noodzaak tot differentiatie).



X = dagelijkse praktijk

XX = ideaal

Figuur 9.1 *Het werk van leraar tussen ambacht, massaproductie en professie en de positie van de leraren op dagelijkse praktijk (X) en ideaal (XX) van het werk.*

Resultaten 6 factoren werkomgeving matrix

De resultaten van het onderzoek naar kenmerken van de werkomgeving in de zeven scholen zijn samengevat in onderstaande tabel 9.1. Deze kenmerken zijn:

- Kenmerken van de taak,
- Evaluatie, feedback en reflectie,
- Formalisering,
- Participatie in probleem oplossen en besluitvorming,
- Hulpbronnen,
- Gedeelde normen en waarden.

	Kenmerken taak	Evaluatie, feedback en reflectie	Formalisering	Participatie in probleem oplossen en besluitvorming	Hulpbronnen	Gedeelde normen en waarden
Indeling rooster en pauzeregeling	Rust voor leerlingen door gescheiden pauzes, daardoor rust voor leraren tijdens pauzes Behoeft aan eigen werkplek		Regeling pauze en regelmaat in rooster in relatie tot rust voor leerlingen en leraren	Samenwerking binnen vakken; Bepaalde uitwisseling door afstand lokalen	Tijd en ruimte voor overleg Computers voor toegankelijkheid van gegevens over leerlingen	Professionele betrokkenheid op leerlingen
Verlengde brugperiode	Huidige systeem differentiatie vooral extern (buiten klas); vakondersteunende begeleiding teveel routine	Evaluaties tonen wenselijkheid aan van verdergaand onderzoek naar differentiatie	Gewenst: visie en beleid van de schoolleiding	Ideeën voor verbetering onder leraren nog niet gebruikt Gewenst; terugkoppeling naar, afstemming tussen en overleg binnen secties	Tijd als belemmerende factor Gewenst o.a.: ontwikkelingstijd, faciliteiten (ICT) en scholing	Profilering school in verlengde brugperiode Gemiddelde leerling regelmatig de norm
CC-uren	Variatie in taakuitvoering voor leermeester vwo sterk; Scheiding van vaklessen en cc-uren, ofwel van product en proces	Onduidelijkheid over leerresultaten leerlingen, vaststellen resultaat op gevoel	In onderbouw en havo veel formalisering Behoeft aan richting door schoolleiding en aan vaststellen verantwoordelijkheid van team	Actieve rol leraren bij ontwikkelen cc-uren tegenover leraar als uitvoerder gegeven aanpak; gemis gesprek met collega's, meer praten als oplossing	Gewenst: rust voor overleg, schoolbrede scholing, inzet vakdocenten in cc-uren	Sporen van leergemeenschap van leermeesters in vwo
Onderzoek door leraren	Taakinvulling onderzoekers en niet-onderzoekers (vernieuwing en efficiëntie) Onderzoek als een aanpak voor ontwikkeling	Onderzoekers: ontwikkeling door onderzoek, studie, reflectie (risico eiland in school)	Niet-onderzoekers: spreken over uniformering en algemene regels	Niet-onderzoekers: ontwikkeling door praten en interactie met collega's (risico 'experience swapping' richting uniformering) Onderzoekers: deelname AOS		Risico van twee subculturen in school
Samenwerking in leergemeenschappen	Autonomie van leergemeenschap, wordt ingeperkt door directie; Veilige omgeving aanzet voor openheid; Eigen initiatief mogelijk; Werkdruk	Soms 'aid and assistance' als lesobservaties besproken worden	Interventie: instellen 3 professionele leergemeenschappen van havo-leraren op basis van algemene en open opdracht; Onduidelijkheid over doel/agenda en effectiviteit; Twijfel over bedoeling schoolleiding	Binnen drie leergemeenschappen 'story telling and scanning' en 'moment-by-moment' uitwisseling; Geen urgentie, geen wederzijdse afhankelijkheid; Geen relevantie voor eigen les	Weinig ruimte in agenda/rooster, geen flexibiliteit	Begin van gedeelde verantwoordelijkheid rond havo
Samenwerking in vakgroepen	Autonomie zonder vrijblijvendheid Stabiliteit, de vakgroep als vast onderdeel taak	Negatief: snel op besluiten aansturen	Interventie: nieuw leven voor vakgroepen Positief: goede organisatie bijeenkomsten, regelmaat Negatief: sturende rol vakgroeps-leider, inhoudelijke bemoeienis, als controle ervaren steun schoolleiding	Binnen vakgroepen 'aid and assistance' en 'sharing', 1 vakgroep 'joint problem solving' (toch al veel persoonlijk initiatief buiten vakgroep)		Discipline vasthouden
Nieuwe organisatie - structuur	Kunnen werken aan waar je goed in bent	Meerwaarde klein team: van elkaar leren, reflectie, spiegel voorhouden	Duidelijkheid vooraf over opbrengst werk aan verbetering; einddoel (rol schoolleiding)	Meerwaarde klein team: van elkaar leren, reflectie, spiegel voorhouden	Onvoldoende rust en tijd, daarnaast opleidingen, cursussen, hulpmiddelen, betrokkenheid schoolleiding	

Tabel 9.1 Factoren in werkomgeving die op professionele ontwikkeling van invloed zijn of waarvan invloed verwacht wordt

Kenmerken taak

Variatie in taakuitvoering is zichtbaar in de onderzoeken naar differentiatie, cc-uren en onderzoek. De relatie is niet eenduidig. Mogelijkheden voor interne differentiatie zijn wel aanwezig, maar worden beperkt gebruikt in de school met de verlengde brugperiode. Bij de cc-uren geven mentoren bij vwo op een meer gevarieerde manier invulling aan hun didactisch handelen dan de mentoren uit onderbouw en havo. Een aantal leraren binnen de Academische Opleidingsschool (AOS) brengt meer variatie in hun werk aan door onderzoek, terwijl hun collega's deze mogelijkheid niet aangrijpen. Routines spelen een grote rol in de taakuitvoering, zoals blijkt uit de vormgeving van externe differentiatie en vakkenondersteunende begeleiding, de scheiding van de cc-uren van de vaklessen en het zoeken naar bevestiging van bestaande praktijken door gesprekken met collega's over het werk in de AOS. Positieve energie (intrinsieke motivatie) kan worden opgeroepen door leraren te laten werken aan zaken waar ze goed in zijn.

De onderzoeken in de scholen waar de leergemeenschappen worden ingevoerd en vakgroepen nieuw leven wordt ingeblazen, laten zien dat op teamniveau versterking van autonomie in het werk mogelijk is en een positieve invloed kan hebben. Tegelijk wordt in de beleving van de leraren afbreuk gedaan aan de autonomie in deze teams door externe krachten, bijvoorbeeld door controle van leidinggevend en/of beperkte tijd. Leraren en teams verschillen ook in de diepgang waarmee ze de autonomie invullen, van vrijblijvend naar gezamenlijke verantwoordelijkheid. In de kleine vmbo-school draagt het creëren van rust en regelmaat in rooster en pauzes voor de leerlingen bij aan een als positief ervaren werkklimaat door de leraren. De behoefte wordt gesignaleerd aan eigen werkplekken.

Evaluatie, feedback en reflectie

Uit het cc-urenonderzoek komt naar voren dat onduidelijkheid over leerresultaten van de leerlingen en het 'op gevoel' beoordelen van leerlingen niet bijdragen aan duidelijkheid over de meerwaarde van de cc-uren. In de AOS zijn onderzoek, studie en reflectie voor een deel van de leraren van waarde. In de school met de leergemeenschappen leidt deze organisatievorm in een beperkt aantal gevallen tot de uitvoering van wederzijdse lesobservaties, en de leeropbrengsten van deze werkwijze voor de leraren (bieden van hulp en ondersteuning) worden door een kleine groep herkend. Uit het onderzoek naar vakgroepen komt naar voren dat het leren op basis van evaluatie en reflectie wordt gehinderd door het aansturen op snelle besluiten. Leraren in de school met de nieuwe organisatiestructuur zien als mogelijke meerwaarde het van elkaar leren, elkaar een spiegel voorhouden en reflecteren in de kleine teams.

Formalisering

Het op een doelgerichte manier anders inrichten van pauze en roostertijden is een voorbeeld van slimme formalisering. Beide veranderingen hebben geen direct effect op beter leren van leraren, maar dragen wel bij aan een onderwijsklimaat waarin de leerkansen voor leraren en leerlingen worden vergroot door de toegenomen rust en de regelmaat. In de AOS lijken de leraren die een voorkeur hebben voor de onderlinge gesprekken te zoeken naar formalisering van vaste praktijken. In de school met de cc-uren zijn met name in onderbouw en havo veel zaken vastgelegd, waardoor mogelijkheden voor eigen invulling beperkt worden.

Het instellen of vitaliseren van organisatiestructuren voor de leraren (leergemeenschappen, vakgroepen, kleine teams) vraagt om allerlei vormen van duidelijkheid, zoals goede organisatie en voorbereiding bijeenkomsten, regelmaat in de bijeenkomsten, duidelijk door de schoolleiding uitgedragen doelen en opbrengsten en een in praktische zin door de schoolleiding bekrachtigde visie (onderwijskundig leiderschap). Daar staat tegenover dat een als sturend ervaren rol van de schoolleiding of de vakgroepsleider negatief gewaardeerd wordt. Duidelijkheid over het te bereiken doel en de globale agenda wordt gewenst, bemoeienis met de voortgang van het proces wordt als controle ervaren.

Participatie in probleem oplossen en besluitvorming

Het onderzoek naar differentiatie laat zien dat onder leraren allerlei ideeën leven waar in de praktijk niet mee gewerkt wordt. Overleg en samenwerking in de secties worden genoemd als mogelijkheid om hier constructief mee om te gaan. Samenwerking binnen de vakken en in kleine teams is een terugkerend onderwerp; nabijheid van lokalen binnen de school kan daarbij behulpzaam zijn. Het vakoverstijgend werken aan de eigen invulling van de cc-uren is voor de vwo-mentoren een belangrijk leertraject geweest, dit in tegenstelling tot de mentoren in havo en onderbouw die eerder fungeren als uitvoerder van door anderen bedachte werkwijzen. De leraar-onderzoekers in de AOS dragen met hun onderzoek actief bij aan het oplossen van praktische problemen in de school.

Een basis voor effectieve deelname aan probleem oplossen en besluitvorming ligt in het ervaren door leraren van urgentie en relevantie voor het eigen lesgeven. De samenwerking binnen de teams of leergemeenschappen varieert van grote naar kleine vrijblijvendheid, of omgekeerd, van kleine naar grote wederzijdse afhankelijkheid. Deze variatie loopt van verhalen vertellen en uitwisselen van ervaringen via het bieden van hulp en ondersteuning en het delen van praktijken tot gezamenlijk probleem oplossen. Het eigen initiatief van de leraren speelt een rol in de vorm en intensiteit die aan de samenwerking gegeven worden. Het gesprek met collega's wordt in de school met de cc-uren gemist, meer praten wordt als oplossing aangevoerd. Echter, de AOS-school laat zien dat met elkaar praten een smalle basis is voor op innovatie gericht leren. Er is een risico van 'experience swapping', ofwel: gesprekken waarin de oorzaak voor wat er gebeurt in de klas en school eenzijdig bij de leerling wordt gelegd. Ook kunnen deze gesprekken bedoeld of onbedoeld versterking van uniforme routines in de hand werken.

Hulpbronnen

De terugkerende factor in de verschillende onderzoeken is tijd en ruimte voor overleg. Hierbij gaat het niet alleen om tijd (vrijgemaakte en beschermde gemeenschappelijke tijd in rooster e.d.) en ruimte (nabijheid lokalen) in de enge zin van het woord. Het gaat ook, en misschien vooral, om rust en structurele mogelijkheden om elkaar te ontmoeten.

Daarnaast wordt meerdere malen de beschikbaarheid van ICT-faciliteiten genoemd om leerlingengegevens toegankelijk te maken en om ontwikkelwerk mogelijk te maken.

Als derde wordt meermalen scholing genoemd, soms ook de schoolbrede aanpak daarvan.

In het onderzoek naar de nieuwe organisatiestructuur wordt de rol van de schoolleiding genoemd bij betrokkenheid op het werk van leraren met de leerlingen. Gewezen wordt op het belang van immateriële beloning, onder andere door eigen initiatief van leraren te zien en te honoreren.

Gedeelde normen en waarden

In de kern van de gedeelde waarden ligt de professionele betrokkenheid op de leerlingen. Daarbij kan het voorkomen dat de gemiddelde leerling als norm genomen wordt.

Het naar de omgeving profileren van de school als school met een verlengde brugperiode draagt bij aan de gedeelde normen en waarden in de school.

In scholen waar leergemeenschappen een item zijn, doen deze gemeenschappen zich in prille aanzet voor, te weten in de cc-urenschool onder de vwo-mentoren en in de school met de drie nieuwe leergemeenschappen rond het thema van het eigene van de havo-leerling. De school waar de vakgroepen gerevitaliseerd zijn, laat zien dat het versterken van gedeelde normen en waarden, het gedegen organiseren van de vakgroepen en de ervaren autonomie van de vakgroepen elkaar nodig hebben. In de vakgroep waar intensief wordt samengewerkt, speelt de historie van de vakgroep een rol waarin de leraren zelf initiatief nemen tot samenwerking.

De introductie van onderzoek in de school, en in het verlengde daarvan het verschil van betrokkenheid van leraren bij het onderzoek, maakt twee subculturen in de school zichtbaar met verschillende waarden over professionele ontwikkeling en verbetering van onderwijs.

Overzicht literatuur

In vervolg op de samenvatting van de resultaten van de zeven onderzoeken is het de moeite waard om na te gaan hoe deze uitkomsten zich verhouden tot de resultaten van landelijke onderzoeken onder vo-leraren. Twee door het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) uitgevoerde onderzoeken worden hiervoor als uitgangspunt genomen (Vogels, 2009; Vogels & Bronneman-Helmers, 2006). Vogels en Bronneman-Helmers (2006) hebben grote databestanden van het ministerie van BZN geanalyseerd, waarbij vergelijkingen zijn gemaakt van leraren in po en vo met andere beroepsgroepen. Hier wordt de aandacht gericht op de resultaten voor vo-leraren. Vogels (2009) heeft onderzoek gedaan naar de beleving van leraren in het vo van hun werk. Dit onderzoek is uitgevoerd onder een representatieve steekproef van ruim 5.000 vo-leraren. De resultaten van deze twee onderzoeken worden aangevuld met uitkomsten van onderzoeken op deelterreinen van het vo die in dezelfde periode zijn uitgevoerd. Door DUO is een grootschalig onderzoek uitgevoerd naar werkdruk in het basis- en voortgezet onderwijs (Van Grinsven et al., 2012). Het onderzoek is uitgevoerd in een representatieve proefgroep, waarvan 1.255 leraren in het vo. De uitkomsten zijn vergeleken met andere beroepsgroepen. Vanuit de Hay Group is onderzoek uitgevoerd in vo-scholen onder 1.500 leraren met twee gestandaardiseerde vragenlijsten naar werkklimaat en leiderschap. De uitkomsten zijn vergeleken met een landelijke normgroep (Hay Group, 2008).

Uit het onderzoek van Vogels (2009) blijkt een duidelijke behoefte onder vo-leraren aan professionele ontwikkeling. Driekwart van de leraren zegt gewerkt te hebben aan hun professionele ontwikkeling. De meeste vo-leraren willen zich verder scholen. Leraren in havo/vwo en leraren met een vakgerichte, initiële opleiding willen zich vooral verder scholen in het vakgebied. Leraren in het praktijkonderwijs en het vmbo en leraren met een pedagogisch didactisch gerichte initiële opleiding willen zich vooral op pedagogisch didactisch gebied scholen. Bij mannelijke leraren worden ICT en management vaker genoemd, bij vrouwelijke leraren geldt dit voor pedagogisch didactische onderwerpen en leerlingenbegeleiding en leerlingenzorg.

Voor vo-leraren is de inhoud van het werk de belangrijkste reden om te werken in onderwijs. Daarnaast is de inhoud van het werk ook de belangrijkste aanleiding om het beroep te verlaten. Onder leraren heerst in vergelijking met andere beroepen een sterke focus op gelijkheid in samenleving. Leraren in het vo zijn meer intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd, hun motivatie is gelegen in de betrokkenheid bij de leerlingen en de wens om kennis en interesse voor het vak over te dragen (Vogels en Bronneman-Helmers, 2006). Dit beeld wordt door Vogels (2009) bevestigd en genuanceerd. Voor academisch opgeleide leraren en leraren met een mo-opleiding geldt dat overdracht van kennis centraal staat. Voor aan de pabo en hbo tweede en eerstegraads opgeleide leraren geldt dat het aanleren van vaardigheden en competenties bij leerlingen en de talentontwikkeling bij leerlingen centraal staan. Voor leraren aan havo, vwo en gymnasium staan kennisoverdracht en intellectuele prestaties centraal, voor leraren in praktijkonderwijs en beroepsgerichte leerwegen geldt dit voor ontwikkeling van vaardigheden en competenties. Mannelijke leraren leggen meer accent op kennisoverdracht en intellectuele prestaties. Leraren met meer ervaring leggen de nadruk op het leveren van intellectuele prestaties.

Leraren in het vo zijn in het algemeen tevreden met hun beroep, de tevredenheid neemt iets af met het aantal jaren ervaring. Het werken met leerlingen staat centraal, het is leuk om met leerlingen om te gaan en hen een vak bij te brengen. Het plezier in het bijbrengen van een vak geldt sterker voor mannen en leraren op havo, vwo en gymnasium.

Leraren die werken met achterstandsleerlingen en met leerlingen die speciale zorg nodig hebben, halen veel voldoening uit het werken met leerlingen en collega's. Van alle leraren in het vo willen zij het liefst in het onderwijs blijven werken. Daar staat tegenover dat zij beperkte samenwerking negatief waarderen en ook negatiever staan tegenover het management en het functioneren van hun directe leidinggevenden.

Naast de inhoud van het werk zijn ook de mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid

en de sfeer op het werk van groot belang voor de leraar in het vo. In mindere mate spelen de mogelijkheid tot het combineren van werk en zorg, de waarneming van de leiding van de organisatie en de loopbaanmogelijkheden en beloning een rol. Het meest tevreden zijn vo-leraren over de als eerste drie genoemde aspecten van het werk: inhoud, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid en sfeer (Vogels en Bronneman-Helmers, 2006). Dit wordt bevestigd door het onderzoek van de Hay Group (2009). Dit onderzoek laat zien dat flexibiliteit relatief hoog scoort onder vo-leraren; daarmee bedoelen ze dat in vergelijking met de landelijke normgroep vo-leraren veel ruimte waarnemen voor nieuwe ideeën en geen hinder ondervinden door regelgeving en procedures. Een door Boselie (2007) uitgevoerd onderzoek onder 416 medewerkers van een vmbo- en mbo-instelling laat andere accenten zien dan het Hay Group onderzoek. De conclusie is dat meer speelruimte, autonomie en inspraak voor leraren gewenst is. Dit staat volgens Boselie op gespannen voet met het groeiend aantal managementlagen en toezichthouders in en rond scholen.

Vogels en Bronneman-Helmers (2006) signaleren een sterke roep onder vo-leraren om klassenverkleining en kleinere scholen. Volgens Vogels (2009) zijn vo-leraren ontevreden over de ervaren werkdruk en de grote klassen. In haar onderzoek heeft de grootte van de school geen impact op de beoordeling door de leraren van de kwaliteit van het onderwijs. De kans op het verlaten van het onderwijs door vo-leraren is wel groter bij een hoge ervaren werkdruk.

In het eerder genoemde DUO-onderzoek (Van Grinsven et al., 2012) scoort de ervaring met werkdruk bij vo-leraren op een schaal 1-5 gemiddeld een 3,9. 78% van de vo-leraren ervaart een hoge tot zeer hoge werkdruk. 31% van de vo-leraren vindt de werkdruk acceptabel, 45% vindt de werkdruk niet acceptabel. Vergeleken met werknemers in andere sectoren ligt bij vo-leraren de beleving van onacceptabele werkdruk veel hoger ($\pm 12\%$ voor werknemers in andere sectoren). 35% van de vo-leraren vindt de werkdruk én hoog én niet acceptabel en kan daarmee als risicogroep worden aangemerkt. In de risicogroep bevinden zich relatief veel leraren in de leeftijd 45-55 jaar die werkzaam zijn in de havo-/vwo-bovenbouw, op kleine (<500 leerlingen) of grote (>1500 leerlingen) scholen en in de agglomeraties Amsterdam, Rotterdam, Den Haag. Belangrijke oorzaken voor ervaren werkdruk bij vo-leraren zijn:

- niet lesgevende taken (vergaderen/overleggen, correctiewerk, begeleiding zorgleerlingen en mentoruren);
- beperkte mogelijkheden om de eigen werkzaamheden te kunnen plannen en vorm te geven;
- belasting van het werk (fysiek, mentaal, emotioneel).

Naast de ervaren werkdruk zijn leraren in het vo minder tevreden met de arbeidsvoorwaarden en het management. De kans op het verlaten van het onderwijs is groter bij gebrek aan steun en waardering vanuit de schoolleiding (Vogels en Bronneman-Helmers, 2006). Vogels (2009) signaleert ontevredenheid met een lage functiewaardering. De kans op het verlaten van het onderwijs is groter bij onvrede over de functiewaardering.

In beide rapporten komt onvrede met het management aan bod. Meer in het bijzonder signaleert Vogels (2009) kritiek op de schoolleiding in termen van gebrek aan onderwijskundig leiderschap en een matige tot lage waardering van het management van (eigen) onderwijsinstelling(-en). Lage waardering gaat samen met jaren ervaring en inschaling in de lb-schaal. Op kleine scholen is de waardering van de schoolleiding positiever. Direct leidinggevend worden iets positiever gewaardeerd. Vooral het onderwijskundig leiderschap (inspireren en leidinggeven) wordt matig tot laag beoordeeld. Verder geldt dit voor een gebrek aan open discussie en het niet serieus nemen van de opvattingen van leraren. Positiever worden fairness en het nakomen van afspraken gewaardeerd.

Het onderzoek door de Hay Group (2008) laat zien dat 18% van de vo-leraren het werkklimaat als hoog motiverend of energie gevend beoordeelt, tegenover 38% van de normgroep. 59% van de vo-leraren vindt het werkklimaat demotiverend, tegenover 41% van de normgroep. De vo-leraren laten relatief lage scores zien op duidelijkheid, teamgeest en vooral prestatimaatstaven. De behoefte aan verbetering is het grootst bij prestatimaatstaven en duidelijkheid: leraren willen weten wat van hen verwacht wordt en wanneer ze goed presteren, zij leggen nadruk op het behalen van resultaten en op in samenspraak vastgestelde ambitieuze resultaatafspraken die consequent gemonitord worden gedurende het schooljaar. Daarmee maakt de school duidelijk

dat de afspraken belangrijk zijn en dat van de leraar verwacht wordt dat deze bijdragen aan realisatie van de afspraken. Verder is duidelijkheid van leidinggevendens gewenst over visie, organisatiestructuur en beleidslijnen van de school.

Wat betreft leiderschapsstijl is de democratische stijl het meest dominant ('wij samen'-aanpak, gezamenlijk consensus realiseren, veel vergaderen, veel luisteren, weinig aanspreken op slechte prestaties). Deze stijl wordt beperkt gesteund door andere benodigde stijlen. De gezaghebbende stijl (visie en richting, goed luisteren en zelf beslissingen nemen, beslissingen helder uitleggen, voortgang doelen bijhouden en bespreekbaar maken) en ook de coachende stijl (persoonlijke ontwikkeling leraren) worden beperkt waargenomen.

Volgens Vogels (2009) verloopt samenwerking tussen leraren doorgaans vrijblijvend. Samenwerken komt neer op uitwisselen van ideeën en methoden en het bieden hulp als erom gevraagd wordt. Elkaar om feedback vragen en het bespreken van elkaars functioneren komt beperkt voor, naar verhouding meer in praktijkonderwijs en vmbo en het minst in havo/vwo. Het merendeel van de leraren is tevreden over de samenwerking, een grote minderheid ontevreden. Tevredenheid met samenwerking is het grootst bij intensieve samenwerking. Goed functionerende leraren zouden meer ingezet moeten worden bij het begeleiden van collega's. Echter, slecht functionerende leraren moeten door de schoolleiding op hun functioneren worden aangesproken.

Discussie van de uitkomsten

De algemene vraag voor de zeven onderzoeken luidt wat in de ogen van leraren in vo-scholen de eigen werkomgeving in de school tot een kansen biedende en stimulerende werk- en leeromgeving maakt voor professionele ontwikkeling? Deze vraag wordt nu besproken door de resultaten van de zeven onderzoeken te bespreken naast de uitkomsten van de landelijke onderzoeken. Eerst wordt stilgestaan bij de resultaten voor professionele ontwikkeling. Daarna wordt de werkomgeving besproken aan de hand van de zes factoren voor werkplekieren.

De behoefte aan professionele ontwikkeling is op verschillende manieren waarneembaar bij de leraren in de zeven scholen. In het landelijk onderzoek komt de tweeslag naar voren tussen ontwikkeling van de leraar in het vak en ontwikkeling op pedagogisch didactisch terrein. Door de scheiding van vakonderwijs en de cc-uren komt deze tweeslag terug in de school met de cc-uren. In de zeven onderzoeken komt daarnaast een andere tweeslag aan het licht, namelijk het leren door leraren dat gericht is op vernieuwing en het leren door leraren dat gericht is op verhoging van de efficiëntie. Dit onderscheid komt het meest duidelijk naar voren binnen de AOS. Daarnaast worden in de zeven scholen ook verschillende manieren voor de eigen professionele ontwikkeling onderscheiden, te weten onderzoekend en reflecterend leren en leren van ervaringen door met elkaar te praten en praktijken uit te wisselen. In deze tweeslagen zijn de drie dimensies van het werk van de leraar zichtbaar. Zo is op vernieuwing gericht leren onderdeel van een professionele invulling van het werk in onderscheid met leren in termen van het verbeteren van efficiëntie. In een situatie van veel klassen en grote klassen waaraan les gegeven moet worden en een als hoog ervaren werkdruk, is het leren om het werk efficiënter in te richten een begrijpelijke aanpak. Dit gegeven stelt de negatieve waardering die doorgaans aan massaproductie gegeven wordt in een ander daglicht. In de scholen hebben ambachtelijke vormen van werkplekieren, zoals uitwisseling van ervaringen en materialen, hun waarde naast de onderzoekende aanpak die eerder professioneel van aard is.

Deze bevinding stelt meerdere vragen bij de wijze waarop naar professionele ontwikkeling gekeken kan worden. Het is niet ongebruikelijk om leren voor innovatie positiever te waarderen dan leren voor verhoging van de efficiëntie ('double loop learning' wordt regelmatig superieur beschouwd aan 'single loop learning'). Het is de vraag of dit verschil in waardering in alle situaties zinvol is. Er worden in de zeven onderzoeken meerdere manieren besproken om te leren. Tegenwoordig staat de onderzoekende aanpak in professionele leergemeenschappen sterk in de aandacht. Het is de vraag of andere manieren om in het werk te leren daaraan ondergeschikt zijn. Bij elkaar leiden deze vragen tot de gedachte dat het begrip taakdifferentiatie uitgebreid kan worden naar leerdifferentiatie: het doelgericht verschil maken tussen leraren binnen een school in wat zij willen leren en hoe zij willen leren. In een landelijk onderzoek werd geconstateerd dat onder leraren in vergelijking met andere beroepen een sterke focus heerst op gelijkheid in de samenleving. Wellicht werkt deze focus op gelijkheid door in de gelijke-monniken-gelijke-kappencultuur in scholen. Deze

cultuur kan belemmerend werken op differentiatie tussen leraren. Het zoeken naar mogelijkheden voor leerdifferentiatie zou een manier kunnen zijn om deze egalitaire cultuur om te buigen door verschillende leraren op een bij hen passende wijze in hun kracht te zetten en daarmee hun intrinsieke motivatie te versterken.

Leraren in het vo zijn sterk gericht op de inhoud van het werk, het aanleren van het vak en de ontwikkeling van de leerlingen. De intrinsieke motivatie van leraren voor hun werk is groot en daarom zijn factoren die de intrinsieke motivatie in stand houden en versterken van belang. Factoren die intrinsieke motivatie kunnen versterken zijn variatie in taken, autonomie en feedback op de kwaliteit van het eigen functioneren.

Uit de eigen aard van het werk van leraren is de variatie groot in hun taken. Op een enkele werkdag moet een leraar over uiteenlopende zaken veel verschillende beslissingen nemen en uitvoeren. Tegelijk is er in het werk van leraren een sterke gerichtheid op het onder hoge werkdruk uitvoeren van instructie en begeleiding. Variatie van taken in professionele en ambachtelijke zin houdt in dat er in het werk van leraren ruimte is voor het zelf ontwikkelen en beproeven van verbeterde inhoud en vormen van onderwijs. Voor het ontwikkelen en evalueren van onderwijs is in het dagelijks werk van leraren in het vo beperkt ruimte



en aandacht (Onderwijsraad, 2013). Dit gegeven komt terug in de zeven scholen. Rond de cc-uren en de driejarige brugperiode zijn er allerlei mogelijkheden voor leraren om praktische verbeteringen te ontwikkelen en uit te proberen. Deze mogelijkheden krijgen nog niet structureel vorm. In andere scholen zijn in de structuur mogelijkheden gemaakt voor ontwikkeling en evaluatie (leergemeenschappen, vakgroepen, kleine teams), maar deze krijgen nog beperkt een inhoudelijke invulling. Variatie in het werk ontstaat als er een samengaan is van twee zaken. Inhoudelijk gezien gaat het om mogelijkheden en urgentie voor het ontwikkelen van onderwijs met concrete gestelde doelen en opbrengsten voor het ontwikkelwerk en de evaluatie daarvan. Daarnaast is een passende structuur nodig om deze beproefde opbrengsten door leraren zelf te laten realiseren. Dit bij elkaar brengen van mogelijkheden, doelen en evaluatie en structuur zijn aandachtspunten voor het onderwijskundig leiderschap in de school. Als deze drie aspecten van werk van de leraar in de dagelijkse werkomgeving bij elkaar worden gebracht, wordt ruimte gecreëerd voor de leraar om zich professioneel te ontwikkelen en het onderwijs te verbeteren vanuit een professionele of ambachtelijke insteek (Imants & Oolbekkink, 2009; Vrieze et al, 2010; Onderwijsraad 2013).

Van oudsher is autonomie in het werk van leraren groot en deze zelfstandigheid wordt door leraren gezien als een positief kenmerk van hun werk. Een interessante bevinding is dat leraren ervaren dat hun professionele ruimte afneemt, terwijl hun autonomie om beslissingen te nemen over het didactisch handelen in de eigen klas tegelijk groot is. Het vergroten van de beleving van professionele ruimte door leraren in de directe eigen werkomgeving kan worden gestimuleerd door het verbreden van hun werkzaamheden met praktische ontwikkel- en evaluatietaken en hun werk niet te beperken tot uitvoerende taken.

Naast de taakkenmerken variatie en autonomie zijn evaluatie en feedback krachtige werkwijzen om de intrinsieke motivatie te versterken (zie ook: Onderwijsraad, 2013). In één school is het werken met klassenobservaties door collega's genoemd (de school met de leergemeenschappen). Uit de zeven onderzoeken komt het beeld naar voren dat evaluatie en feedback in de scholen beperkt worden aangewend om reflectie op het eigen werk van de leraar en het leren van de leerlingen te stimuleren, en om de leraar positieve terugkoppeling te geven in termen van waardering en ondersteuning.

Het op een slimme manier formaliseren van het werk kan de onrust in het werk en werkdruk in de school aanzienlijk verminderen (de kleine vmbo-school). Tegelijkertijd lijkt een schoolleiding die zaken regelt en monitort een open zenuw te raken, omdat daarmee de eigen speelruimte van de leraar in het gedrang lijkt te komen (de scholen met de leergemeenschappen en de vakgroepen). Naast deze gevoeligheid voor regels vanuit de schoolleiding is in verschillende scholen de behoefte aan onderwijskundig leiderschap uitgesproken en de wens dat vanuit de schoolleiding richting en doelen worden aangegeven. Deze vraag naar onderwijskundig leiderschap komt eveneens uit de landelijke onderzoeken naar voren. De Onderwijsraad (2013) ziet onderwijskundig leiderschap als een essentiële voorwaarde om een aantrekkelijke werkomgeving voor hoopopgeleide leraren te realiseren.

Het maakt verschil of leraren zelf actief betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling van een vernieuwing in de school of dat zij de uitvoerder zijn van een door anderen bedachte vernieuwing (dit verschil wordt zichtbaar in de school met cc-uren). In vervolg op de discussie over het belang van richting en doelen kan worden opgemerkt dat actieve deelname aan probleemoplossing en besluitvorming door leraren wellicht gestimuleerd wordt door een schoolleiding die duidelijke opbrengsten en doelen formuleert. Het is opmerkelijk dat in de school met de leergemeenschappen een vraag om duidelijkheid samengaat met kritiek op een controlerende en sturende schoolleiding. Het duidelijk formuleren van gewenste opbrengsten en doelen kan heel goed samengaan met het vrijlaten van de weg die tot deze doelen en opbrengsten leidt. Het zelf kunnen uitvinden van deze weg doet bij uitstek beroep op de professionele kwaliteiten van de leraar.

Een speciaal punt van aandacht is de kwaliteit van de samenwerking tussen leraren. Volgens het landelijke beeld is samenwerking tussen leraren regelmatig vrijblijvend van karakter, terwijl deze samenwerking ook stemt tot tevredenheid. De beperkte wederzijdse afhankelijkheid in de samenwerking komt in de zeven scholen eveneens naar voren. Het samen praten over een onderwerp kan voor iedere individuele deelnemer aan het gesprek meerdere kanten uitgaan en daarmee zonder consequentie blijven. Het gemeenschappelijk oplossen van een gedeeld probleem in de richting van een duidelijk omlijnde opbrengst waar ieder, op de eerste plaats de leerling, beter van moet worden, is arbeidsintensiever dan samen praten, maar heeft ook een grotere en meer duurzame opbrengst. Samen praten kan daarnaast een conserverende opbrengst hebben, waarbij de oorzaken voor problemen bij de leerlingen worden gelegd en eigen praktijken worden bevestigd.

Onder hulpmiddelen komen in de zeven scholen bekende aspecten naar voren. Deze resultaten sluiten aan bij de uitkomsten van de landelijke onderzoeken. Zoals eerder opgemerkt worden tijd en ruimte vaak genoemd. Tijd en ruimte kunnen ook geïnterpreteerd worden als rust voor reflectie en gedeelde tijd en nabijheid om direct samen te werken. Er is van spanning sprake tussen deze wens en de regelmatig gerapporteerde werkdruk in landelijke onderzoeken. Andere regelmatig genoemde hulpmiddelen betreffen ICT-voorzieningen en mogelijkheden voor scholing.

Kenmerkend voor deze hulpmiddelen is dat hun aanwezigheid geen beslissende invloed heeft op de intrinsieke motivatie van leraren. Daarvoor zijn zaken als goede feedback en ruimte voor ontwikkeling en uitproberen van ontwikkelde producten veel belangrijker. Echter, wanneer leraren structureel ontevreden zijn over deze hulpmiddelen wordt binnen de school een negatieve sfeer en klaagcultuur in de hand gewerkt.

De grote betrokkenheid van de leraar op de leerlingen komt in de zeven scholen als een belangrijke waarde naar voren. Minder duidelijk zijn waarden aan te wijzen die specifiek zijn voor de school. De verlengde brugperiode en de cc-uren staan voor duidelijke waarden. De vraag is of alle didactische consequenties van het kiezen voor deze waarden in termen van noodzakelijke differentiatie en

afstemming tussen cc-uren en vakkenonderwijs concreet worden ingevuld. Verder worden sporen van leergemeenschappen of sterke vakgroepen aangetroffen in enkele scholen. Aandacht voor gedeelde waarden en normen brengt de mogelijkheid van meerdere subculturen in de school aan het licht, zoals in de AOS rond het lerarenonderzoek. De impact op een school van het bestaan van meerdere subculturen naast elkaar is in de onderzoeken niet aan de orde geweest.

De ervaringen met onderzoek als werkwijze voor professionele ontwikkeling

De kern van dit project bestaat uit de zeven onderzoeken door de vo-leraren. Een slotvraag is hoe en wat het project heeft bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van de leraren die de onderzoeken hebben uitgevoerd? Deze vraag wordt door henzelf beantwoord aan het slot van hun artikelen. De balans is positief, ook al worden er ook haken en ogen signaleerd.

Een interessant punt voor verdere doordenking en praktische uitwerking betreft de waarde van onderzoek als leer- en ontwikkelstrategie voor leraar en school. Er is duidelijk sprake van een persoonlijke inkleuring van de aanpak en opzet van de onderzoeken door de verschillende leraar-onderzoekers. Een dimensie waarop de onderzoeken variëren is de afstand van het thema van het onderzoek tot het onderwijsleerproces; deze afstand varieert van thema's die dicht op het onderwijsleerproces en het werk met leerlingen gelokaliseerd zijn, tot organisatorische onderwerpen zoals de nieuwe structuur voor de hele school. Elk onderzoek heeft op een eigen manier bijgedragen aan het inzicht in de rol van de werkomgeving bij de professionele ontwikkeling van leraren in de school. De combinatie van de verschillende onderzoeken levert een rijk en genuanceerd beeld op van de werkomgeving van leraren in de school.

Een tweede dimensie waarop de onderzoeken verschil vertonen gaat over de methode van onderzoek. De aanpakken variëren van 'heel dicht bij de directe data blijven' tot 'met de data in gesprek gaan'. Ook deze variatie draagt bij aan het completeren van het beeld van de werkomgeving in de school en aan de mogelijkheden om resultaten van afzonderlijke onderzoeken tegen elkaar af te zetten en elkaar te laten aanvullen. Daarbij is wel van belang om op te merken dat ongeacht hun aanpak alle onderzoekers methodisch gedisciplineerd te werk zijn gegaan. Minder variatie is zichtbaar in de gekozen technieken voor dataverzameling. De vragenlijst en het (groeps-)interview zijn duidelijk favoriet. Andere technieken als gestructureerde observatie en diepte-interview zouden ook goed bij het algemene thema van het project passen. Deze technieken zijn ongebruikt gebleven. Mogelijk is dit mede ingegeven door de beperkt beschikbare tijd voor het onderzoek.

In dit project zijn leraren in vo-scholen zowel object van onderzoek geweest als subject. Dat laatste in de zin van uitvoerder van onderzoek. Zoals in de inleiding werd geconstateerd is er veel beeldvorming over leraren in het vo, maar leraren zelf komen weinig aan het woord. Het gegeven dat de zeven onderzoeken door leraren zelf zijn uitgevoerd, geeft onmiskenbaar een eigen inkleuring aan de resultaten in de zin van geloofwaardigheid, herkenbaarheid en relevantie.

De duidelijke conclusie uit de zeven onderzoeken luidt dat de werkomgeving van leraren in de school er op allerlei manieren toe doet voor hun professionele ontwikkeling, zowel in stimulerende als belemmerende zin. Wanneer alle resultaten van de zeven onderzoeken bij elkaar genomen worden, lijken deze eerder overeen te komen met de uitkomsten van de grootschalige landelijke onderzoeken dan af te wijken. De vraag kan worden gesteld wat de relevantie is van de onderzoeken van de docenten. Deze vraag kans als volgt worden besproken¹:

"Het globale, bestaande beeld vanuit de literatuur over het werk van docenten vindt vooral bevestiging in de bundel. Wat zijn de nieuwe inzichten en wat zou een schoolleiding voor waarde kunnen hechten aan dit schoolgebonden onderzoek?

De relevantie is te vinden in de constatering dat een gemiddeld, generiek beeld wel bestaat en dat dit op goede gronden te construeren is, maar dat dit beeld niet op die manier bestaat op een specifieke school. Hier zijn de beleidsvoornemens, de leiding en de docenten net anders als het globale beeld. Iemands werksituatie is daar anders. Iemands professionaliteit komt daar anders tot zijn recht. Voor beleid moeten we dus snappen dat dit zo specifiek mogelijk moet worden gemaakt, horend bij die speciale afdeling of school, omdat dan pas die werkplek beleidsmatig optimaal kan worden beïnvloed. De artikelen laten zien dat

juist door onderzoek in die specifieke situatie accentverschillen zichtbaar worden. Welke aanknopingspunten heeft een team of schoolleider om in die situatie zaken anders te doen, terwijl in andere situaties die interventies niet nodig of relevant zijn. Op die manier bekeken biedt de bundel relevante informatie voor een doordachte vernieuwing in de specifieke schoolsituatie. De bundel is een pleidooi voor divergentie en pleit tegen een breed opgezet monolithisch beleid.”

In een recent advies heeft de Onderwijsraad (2013) een pleidooi gehouden om leraren in een projectteam onderzoek te laten verrichten naar hoe de schoolorganisatie beter kan zorgen voor een levendige beroepsuitoefening. Deze onderzoeken vormen voor dit advies een krachtige ondersteuning.

1 Deze vragen en de nu volgende antwoorden zijn geformuleerd door Jos Hulsker in een briefwisseling over de conceptteksten van de bundel.

Literatuur

- Boselie, P. (2007). Werknemersbeleving van best practices in HRM binnen het onderwijs. *Maandblad voor accountancy en bedrijfseconomie*, (6), 284-292.
- Grinsven, V. van, Elphick, E., & Woud, I. van der (2012). *Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Hay Group (2008). *Lessen in leiderschap. De impact van managers op onze scholen*. Zeist: Hay Group.
- Imants, J. & Oolbekkink, H. (2009). *Leren denken binnen het schoolvak*. Antwerpen: Garant.
- Minister van OC&W (2007). *Actieplan. LeerKracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Vogels, R. & Bronneman-Helmerts, R. (2006). *Wie werken er in het onderwijs? Op zoek naar het 'eigene' van de onderwijsprofessional*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vrieze, G., Daalen, M. van, & Wester, M. (2010). *Ruimte van de leraar*. Nijmegen: ITS.

Overzicht van auteurs

Maarten van Boxtel	Docent Nederlands en onderzoekcoördinator, OMO scholengroep Tongerlo, Norbertuscollege Roosendaal
Corné van Doorn	Docent Nederlands, 2College Cobbenhagenlyceum Tilburg
Robert-Jan Gruijthuijzen	Docent maatschappijleer en onderzoekcoördinator, Fioretti College Veghel
Jeroen Imants	Lector Onderwijskundig Leiderschap Saxion Hogeschool en Universitair Hoofddocent Radboud Universiteit Nijmegen
Ruud Jongeling	Docent wiskunde en medewerker kwaliteitszorg, OMO scholengroep Tongerlo, Da Vinci College Roosendaal
Ingrid Kalthoff	Docent Frans en decaan, Theresialyceum Tilburg
Sandra van der Linden	Docent economie, Sondervick College Veldhoven
Annemartijn Mulder	Docent biologie en dyslexiecoördinator, 2College Jozefmavo Tilburg

