



De leraar aan het roer!

Handreiking voor het bevorderen
van eigenaarschap van professionele ontwikkeling

Rosa Hessing
Evelien Loeffen
Emerance Uytendaal
Wilma Willems

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. KPC Groep vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.



KPC Groep

Fotografie: Ruud Peijnenburg
Eindredactie: Jeanet Visser

Bestelnummer: 247037

Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te vereenvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden.

Bron: *Rosa Hessing, Evelien Loeffen, Emerance Uytendaal & Wilma Willems, De leraar aan het roer!, Handreiking voor het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling, 2013.*
's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.

© KPC Groep, 's-Hertogenbosch, 2013

De leraar aan het roer!

Handreiking voor het bevorderen
van eigenaarschap van professionele ontwikkeling

Rosa Hessing
Evelien Loeffen
Emerance Uytendaal
Wilma Willems

Voorwoord

Voor u ligt een handreiking hoe de leraar meer aan het roer kan staan van zijn eigen professionele ontwikkeling. Een handreiking die leidinggevend en leraren op scholen kan helpen de professionele ontwikkeling te stimuleren en te verbinden met de ontwikkelingen waar de school voor staat. Dit boek biedt u - naast inzicht en uitleg over concepten over het belang van zeggenschap en invloed van de leraar of regievoeren op de eigen professionele ontwikkeling - handvatten om mee aan de slag te gaan.

De handreiking is tot stand gekomen door literatuuronderzoek en een uitgebreid actieonderzoek in drie VO-scholen en drie PO-scholen. In het bijzonder danken we de scholen die hebben geparticipeerd in dit project. Zij waren bereid om samen met ons te pionieren. Dat betekent 'ja-zeggen' tegen onzekere uitkomsten en vertrouwen op het proces. Dat proces heeft geweldig mooie resultaten opgeleverd en vooral het vertrouwen dat 'de leraar aan het eigen roer' geen gedroomde werkelijkheid is, maar door schoolleiders en leraren te realiseren is als er waarde wordt gehecht aan de expertise en positie van de leraar en er oog is voor de vele verschillen tussen leraren.

We wensen u veel leesplezier en gaan graag met u in gesprek over uw bevindingen na het lezen van dit boek in relatie tot ontwikkelingen binnen uw eigen school.

De auteurs

Inhoud

Voorwoord

Inleiding

1	Professionele ontwikkeling	11
1.1	Inleiding	11
1.2	Professionele ontwikkeling van de leraar	11
1.3	Dilemma's van schoolleiders	13
1.4	Invloed op eindopbrengsten van de school	15
2	Eigenaarschap van de professionele ontwikkeling	17
2.1	Inleiding	17
2.2	Motieven om te leren	17
2.3	Motivatie en autonomie	19
2.4	Kenmerken van eigenaarschap	19
2.5	Voorwaarden om te komen tot eigenaarschap	20
2.6	Verbinden van individuele ambities en schoolambities	22
3	Leiderschap en professionele ontwikkeling	25
3.1	Inleiding	25
3.2	Leiderschapskenmerken	26
3.3	Veranderend leiderschap	27
3.4	Collectief leren	28
4	Organiseren van leren en bevorderen eigenaarschap	33
4.1	Inleiding	33
4.2	Opvattingen	34
4.3	Eigenaarschapgericht organiseren van leren	37
4.4	Ontwikkelingsgericht organiseren van leren	39
4.5	Opbrengstgericht organiseren van leren	43
5	Handreikingen voor de praktijk	51
5.1	Inleiding	51
5.2	Perspectieven bij eigenaarschap en professionele ontwikkeling	51
5.3	Praktijkvoorbeelden	54
5.4	Tips voor de school-/teamleider en de leraar	64
	Eindnoten	67
	Literatuur	68

Bijlagen

73

1	Activiteitensysteemmodel van Engeström	74
2	PowerPoint Professionele cultuur	78
3	Hoe schatten wij onze professionele cultuur in?	83
4	PowerPoint Kwaliteitskringen	85
5	PowerPoint Opstartbijeenkomst voorzitters en secretarissen kwaliteitskringen	89
6	Stappenplan bij concretiseren: Leren met een zelfverantwoordelijke werkgroep als professionele leergemeenschap	94
7	PowerPoint Collectieve leercirkel	97
8	Gespreksleidraad bij intervisie bij collectief leren	101

Inleiding

Aanleiding voor deze publicatie is een vraagstuk dat we veelvuldig in het primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO) tegenkomen. Schoolleiders ervaren dilemma's tussen sturen van en ruimte geven aan de ontwikkeling van de school en van leraren. Ze willen goede resultaten boeken voor de gehele school. Leraren ervaren met de nodige regelmaat dat ze weinig zeggenschap hebben over de richting, vorm en inhoud van hun eigen ontwikkeling. Ze hebben hart voor de zaak en willen wel veranderen, maar niet veranderd worden. Dit heeft soms twee werelden tot gevolg met eigen beelden en verwachtingen.

Schoolleiders geven aan dat zij vermoeden dat meer eigenaarschap over de eigen professionele ontwikkeling de sleutel kan zijn om uit deze ogenschijnlijke tegenstelling te komen. Het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling is dan ook de doelstelling van ons actieonderzoek op zes scholen voor PO en VO geweest. De vraag van de schoolleiding - dus niet de vraag van de leraar - was daarbij leidend. Deze handreiking speelt daarmee dus in op de vraagstukken van schoolleiders. Onder schoolleiders verstaan we in deze publicatie iedere formele leider die integrale eindverantwoordelijkheid heeft binnen de school.

De handreiking is tot stand gekomen door literatuuronderzoek en een uitgebreid actieonderzoek in drie VO-scholen en drie PO-scholen. Het actieonderzoek verliep zeer divers op deze scholen. Iedere school heeft haar eigen stappen gezet en haar eigen ontwikkeling doorgemaakt.

Uitgebreide evaluatie van de processen en de uitkomsten laat een aantal overeenkomstige resultaten en succesfactoren zien. Schoolleiders zouden, meer dan nu het geval is:

- de verschillende motieven en leervoorkeuren van leraren als vertrekpunt moeten nemen;
- kunnen sturen op en stimuleren van leiderschap in alle lagen van de school;
- gericht kunnen sturen op de opbrengsten van het leren;
- het leren van leraren transparant verbinden aan collectieve ambities en de schoolontwikkeling.

In deze handreiking gaan we ook in op hoe u dat kunt doen.

Leeswijzer

Dit boek is voor schoolleiders, leraren en HR-medewerkers die erkennen en willen investeren in het gegeven dat leraren meer en meer aan het roer staan van de eigen ontwikkeling. Door gebruik te maken van praktijkverhalen, weergegeven in verschillende casussen, verbinden we de praktijk aan de theorie en maken we de mogelijke wijze van handelen aannemelijk.

In hoofdstuk 1 nemen we u mee in de wensen en dilemma's van de schoolleider aangaande het wel of niet sturen van de professionele ontwikkeling van de leraar. Motieven van leraren om te leren en kenmerken van eigenaarschap bespreken we in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 gaan we in op leiderschap en professionele ontwikkeling. Centraal in hoofdstuk 4 staat het organiseren van leren op zodanige wijze dat het eigenaarschap wordt bevorderd en de opbrengsten van het leren bijdragen aan schoolontwikkeling. In hoofdstuk 5 beschrijven we tot slot een select aantal door ons gebruikte interventies ter inspiratie voor het verbeteren van uw eigen organisatie.

Professionele on



1.1 Inleiding

'Ik kan genieten als ik leraren in mijn school van elkaar zie leren, door elkaar kritische vragen te stellen en bij elkaar in de klas te gaan kijken. Zeker als ze dit op eigen initiatief doen!'

(Paul, schoolleider VO)

Schoolleiders zijn op zoek naar nieuwe vormen van professionalisering om de kwaliteit en professionaliteit van onderwijspersoneel te verbeteren. We weten dat 'oude' vormen van scholing en training niet altijd of nauwelijks effectief zijn¹. Leraren vragen om maatwerk als het gaat om leren, net als de leerlingen in hun klas. Wat vraagt dit van de schoolleider? Hier raken we een interessant vraagstuk.

Het managementboek van 2012 heeft als titel *Gedeeld leiderschap*². Een citaat uit dit boek geeft de kern weer: 'Door leiderschap te delen wordt de kwaliteit daarvan beter en zullen de resultaten ook op een hoger niveau komen te liggen'.

De uitspraak van de schoolleider in het citaat aan het begin van dit hoofdstuk geeft een voorbeeld van gedeeld leiderschap: leraren die elkaar kritische vragen stellen en op eigen initiatief bij elkaar in de klas gaan kijken. Leraren willen eigenaar zijn van hun eigen professionele ontwikkeling: de leraar wil zelf aan het roer staan!

Dit vraagt van een schoolleider om meer te investeren in het menselijke, sociaal kapitaal in de school: de leraar maakt het verschil én bepaalt de kwaliteit van het onderwijs! Daarover zijn we het eens in ons land. Maar dan...? In ons onderzoek zien we handelingsverlegenheid bij schoolleiders als het gaat om deze investering.

'Je weet wat de kwaliteiten zijn bij mensen. Ze zijn niet altijd zichtbaar. Leraren weten het soms zelf niet eens. En als ze het weten, nemen ze niet altijd het initiatief om hun kwaliteiten in te zetten en verder te ontwikkelen. Ik hoop dat we met de kwaliteitskringen meer potentieel 'aanboren' bij onze teamleden. Ik zie nu al verrassingen.'

(Margret, schoolleider PO)

In dit hoofdstuk beschrijven we wat we verstaan onder de 'professionele ontwikkeling van de leraar' (1.2) en dilemma's die daaruit voortvloeien voor schoolleiders die eindverantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs in de school (1.3).

1.2 Professionele ontwikkeling van de leraar

Investeren in de professional voor de klas staat hoog op de kwaliteitsagenda van onze regering: 'Onze leerlingen verdienen de best mogelijke kwaliteit van onderwijs!'

In het regeerakkoord (2012) staan de ambities voor het onderwijs in Nederland kort en krachtig verwoord:

Van goed naar excellent onderwijs

Onderwijs en wetenschap in Nederland zijn van hoog niveau, maar onze ambitie reikt verder: wij willen tot de top vijf van de wereld gaan horen. De kwaliteit van de man of vrouw voor de klas of in de collegezaal is daarbij van doorslaggevende betekenis. En die kwaliteit staat of valt met opleiding en selectie van leraren en van directeuren en bestuurders die hun medewerkers stimuleren, belonen en zo nodig sanctioneren. Dit zijn de mannen en vrouwen van wie we het moeten hebben: in hen willen we investeren³.

In het *Actieplan Leraar 2020* (2012) staat dat de leraar ertoe doet en, samen met de schoolleider cruciaal is voor de kwaliteit van het onderwijs en onmisbaar is voor de verbetering ervan⁴. Er ligt meer dan ooit in de geschiedenis van ons onderwijs een uitdagend vraagstuk rondom de professionele ontwikkeling van de leraar en zijn leidinggevende. Met een investeringsvraag voor de leraar en voor zijn leidinggevende. De schoolleider kan het leren organiseren en de leraar ondersteunen en stimuleren zich verder te ontwikkelen. Als de leraar om welke reden dan ook niet in beweging komt, zal er weinig ontwikkeling tot stand komen.

Interessante vragen waar schoolleiders mee stoeien zijn de volgende.

- Hoe faciliteren we de individuele ontwikkeling en het individueel leren van alle leraren?
- Hoe faciliteren we collectieve ontwikkeling en het collectief leren op de werkplek?
- Wat is er nodig om individuele en collectieve ontwikkeling te verbinden?

Deze vragen gaan over professionele ontwikkeling. In het kader staat wat we hieronder verstaan.

Definitie Professionele ontwikkeling

‘Een continu proces binnen de context van het werk waarbij leraren nieuwe kennis, nieuwe vaardigheden, andere opvattingen en attitudes en/of ander gedrag verwerven en gebruiken om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren’⁵.

Deze definitie geeft aan dat er een actieve rol gevraagd wordt van de leraar. In de praktijk zien we ook leraren die wachten tot ze een opdracht krijgen van hun leidinggevende. Zelf actief zijn is nog niet voldoende. De lat ligt hoger.

‘Docenten zijn, net als andere hoogopgeleiden, zelf verantwoordelijk voor hun professionalisering. De docent is als hoogopgeleide zelf verantwoordelijk voor zijn eigen ontwikkeling. Hij moet er ruimte voor krijgen, maar deze zelf ook opeisen. Leraren moeten de druk en de plicht voelen om zich als echte professionals te manifesteren’, aldus Rob Martens⁶.

De vraag is of leraren zich bewust zijn van de claim die er vanuit de overheid en vanuit onze kenniseconomie ligt. Kan elke leraar de prestatie-indicatoren voor professionele ontwikkeling met ‘JA’ beantwoorden?

In ons onderzoek zien we dat de genoemde prestatie-indicatoren voor professionele ontwikkeling vooral bekend zijn bij schoolleiders. En dat slechts een kleine groep leraren deze prestatie-indicatoren kent en met ‘JA’ kan beantwoorden. Dat zorgt voor dilemma’s bij schoolleiders.

Prestatie-indicatoren 'Professionele ontwikkeling'⁷

- Ik maak een continu proces door in mijn werk, waarin ik steeds nieuwe kennis construeer en nieuwe vaardigheden aanleer.
- Ik kom voortdurend tot nieuwe inzichten, andere opvattingen en attitudes en/of ander gedrag.
- Ik heb daarbij zelf een actieve rol en neem zelf initiatieven om te leren.
- Ik laat zien dat ik zelf verantwoordelijk ben voor mijn eigen ontwikkeling en professionalisering.
- Ik zorg ervoor dat ik ruimte krijg van mijn leidinggevende en waar nodig eis ik die ruimte zelf op.

'Ik merk dat docenten sterk gericht zijn op het sociale aspect van het teamgebeuren. In mijn beleving leggen docenten onvoldoende de verbinding tussen de schoolontwikkeling en hun eigen functioneren. Ik vind dat docenten te weinig reflecteren op het niveau van hun eigen handelen. Daardoor werken zij onvoldoende aan het op peil houden van hun eigen vaardigheden. Ik maak me daar dan ook zorgen over. Ik vind het frustrerend dat de koppeling tussen persoon en organisatie door docenten niet of onvoldoende gemaakt wordt.'

(Jos, schoolleider VO)

1.3 Dilemma's van schoolleiders

In de scholen zien we de intentie van schoolleiders om ruimte te bieden aan professionals om met elkaar te onderzoeken wat nodig is om het onderwijs goed en met elkaar vorm te geven. We zien echter ook dat ruimte geven in de praktijk niet eenvoudig is. Schoolleiders zoeken naar nieuwe vormen voor professionalisering. We komen in de praktijk verschillende manieren tegen om een weg te vinden in het zoekproces. Op pagina 14 staan in het kader enkele voorbeelden.

Gestuurd en gevoed door de maatschappelijke kwaliteitsclaim op het onderwijs proberen schoolleiders het leren van leraren op allerlei manieren direct te beïnvloeden. We zien veel bereidheid bij schoolleiders om ruimte te creëren, om leraren samen te laten onderzoeken hoe zij het onderwijs kunnen verbeteren.

In de praktijk ontstaat er een interessant spanningsveld tussen 'ruimte geven' en 'sturen'. Vanuit tradities lijkt er schijnbaar meer controle te zijn voor schoolleiders als zij sturen op inhoud en vormgeving van professionaliseringstrajecten. Dit heeft tot gevolg dat zij scholingstrajecten opleggen en scholingstaken verplichten, vanuit een soort schijnzekerheid voor kwaliteitsverbetering.

Schoolleiders ervaren echter ook dat ze met 'ruimte creëren en vrijheid bieden' alleen niet het gewenste effect bereiken. Niet alle leraren komen uit eigen beweging tot leren.

‘Twee jaar geleden was ik heel hoopvol en verwachtingsvol dat we met de teamvorming en dit project de lerende organisatie een gezicht konden geven; dat we niet alleen op uitwisselen bleven hangen, maar ook met externe bronnen zoals literatuur, zaken gingen uitdiepen in het team. Zelfs mensen van wie ik had verwacht dat ze zaken op deze wijze gingen oppakken, deden dat niet. Dit was teleurstellend. Ik gaf heel veel ruimte aan het team, maar ze kwamen niet tot een invulling. In mijn ogen was het een lui team dat sterk achterover leunde. Toch was het een eyeopener: met alleen ruimte geven ben je er niet.’

(Tom, teamleider VO)

Wanneer ruimte geven niet tot gewenste resultaten leidt, komt de schoolleider voor een dilemma te staan en loopt hij het risico te vervallen in een ‘oud’ mechanisme en zelf invulling te gaan geven aan de professionalisering.

Voorbeelden van het zoeken naar nieuwe vormen van professionaliseren

- 1 Docenten zelf laten zeggen hoe zij willen professionaliseren en aansluiten als MT
‘We gaan op zoek naar manieren om medewerkers te betrekken bij het beantwoorden van de vraag: ‘Hoe gaan we professionalisering van docenten vormgeven?’ Om vanuit de antwoorden van docenten met het MT de vraag te beantwoorden: ‘Hoe kunnen wij als MT aansluiten bij de motivatie van docenten?’ Door samen te zoeken naar een passend aanbod vanuit de vraag van docenten. In plaats van top-down te sturen en ‘Dit moet je doen!’ te zeggen.’

(Harry, teamleider VO)

- 2 Studiedagen organiseren over thema’s als professionele en ambtelijke cultuur
‘Tijdens de studiedag werd de verwachting van collega’s van een professionele cultuur heel herkenbaar. Door het operationaliseren van begrippen kregen we een gezamenlijk beeld van onze stip op de horizon. In de functioneringsgesprekken zijn gedragingen die horen bij de professionele cultuur ook onderwerp van gesprek geworden. ‘Hoe draag jij vanuit jouw deskundigheid bij aan meer professionaliteit in onze school?’ is een voorbeeld van een vraag die dan gesteld wordt.’

(Theo, schoolleider PO)

- 3 Centraal concept met passende scholing door externe experts voor alle docenten
‘De grootste kwaliteitslag die we moeten maken, zit in het werken aan de eigen kwaliteiten van docenten en leidinggevendenden. Daar gaan we nu als directie op sturen. We denken erover om een concept te gaan omarmen. En daarbij passende scholing in te gaan kopen - verzorgd door externe experts - die we centraal uit gaan zetten in de jaarplanning.’

(Marlies, schoolleider VO)

1.4 Invloed op eindopbrengsten van de school

In het huidige onderwijs bestaat brede consensus over de invloed van de kwaliteit van de leraar op de leeropbrengsten van de leerling. Dit geeft een extra en nieuwe dimensie voor de leidinggevende in het sturen op de kwaliteit en de professionaliteit van de leraar. Hij heeft de verantwoordelijkheid voor de eindopbrengsten van het onderwijs in zijn school.

Het gesignaleerde spanningsveld tussen sturen en ruimte geven, heeft dus ook betrekking op de vraag hoe de schoolresultaten kunnen verbeteren. 'Hoe geef ik ruimte voor invloed en zeggenschap van de professional bij het inrichten, faciliteren en benutten van leerprocessen die nodig zijn om de taakuitvoering en eigen ontwikkeling op een adequate manier te ondersteunen en om de schoolresultaten op een hoger plan te krijgen?' Met deze vraag worstelt menig schoolleider en teamleider. Deze vraag is leidend geweest voor ons actieonderzoek in de scholen.

Zoals we in de inleiding van dit hoofdstuk al stelden, is het bevorderen van eigenaarschap een cruciale factor om de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals te stimuleren en de onderwijskwaliteit te verbeteren. Dit vraagt om kennis over de motieven en de oriëntatie van leraren. Alleen dan kan er een goede balans worden gevonden tussen ruimte geven, aansluiten en leidinggeven om het leren in de gewenste richting te sturen.

In hoofdstuk 2 gaan we verder in op de motivatie om te ontwikkelen en de oriëntatie van de motivatie als belangrijke basisingrediënten om eigenaar te worden van de professionele ontwikkeling. Ook beschrijven we enkele andere ingrediënten die van belang zijn om het eigenaarschap verder uit te bouwen.

Eigenaarschap Professio



2

Eigenaarschap van de professionele ontwikkeling

2.1 Inleiding

We horen schoolleiders met een sterke wens om leraren actiever te laten worden bij het investeren in hun eigen professionele ontwikkeling. Leraren roepen zelf nog luider dat ze invloed willen hebben en gehoord willen worden als het gaat om hun beroepsontwikkeling. Interessant! Waarom nemen ze het roer niet in eigen handen? Wie of wat weerhoudt ze daarvan?

Binnen scholen zien we complexe processen om (alle) leraren zelf in beweging te laten komen als het gaat om professionele ontwikkeling. 'Eigenaarschap' opent nieuwe mogelijkheden. Uit onderzoek⁸ blijkt dat leraren meer plezier in hun werk hebben, als zij het gevoel hebben dat zij controle en invloed hebben op de taak en hun professionele ontwikkeling. Zij zetten zich meer in om de taak goed gedaan te krijgen, steken meer tijd in hun eigen professionele ontwikkeling en zij hebben een sterker commitment met de schoolorganisatie waarin zij werken. Wanneer een leraar zich eigenaar voelt, uit zich dat in allerlei positieve effecten.

Voordat we de kenmerken en het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling (2.4) verder uitwerken, staan we stil bij de motieven van de leraar om te leren (2.2). Samen met motivatie en autonomie (2.3) zijn motieven om te leren van wezenlijk belang om eigenaarschap te bevorderen. Als we de kenmerken van eigenaarschap duidelijk hebben, kijken we naar voorwaarden om te komen tot eigenaarschap (2.5). Om in de laatste paragraaf stil te staan bij het belang om individuele en collectieve ambities met elkaar te verbinden (2.6).

2.2 Motieven om te leren

'Ik zit op mijn school in een werkgroep Zelfstandig werken. Van de directeur mocht ik samen met een collega een werkgroep samenstellen met belangstellenden uit elke bouw. De directeur gaf ons een projectplan met een hele reeks doelen. Tijdens ons eerste overleg bleek hierdoor veel onduidelijk. We besloten om eerst maar eens op zoek te gaan naar de begripsomschrijving van 'zelfstandig werken' en in gesprek te gaan met onze collega's over hun beelden van 'zelfstandig werken'. Tijdens het volgende overleg lag er veel informatie. Er bleef echter ontzettend veel onzekerheid in de werkgroep.'

(Floor, leraar PO)

Floor is samen met haar collega's op zoek gegaan naar nieuwe kennis en andere opvattingen. Haar drive komt voort uit 'meer uit zichzelf willen halen' en haar onvrede over de kwaliteit van het zelfstandig werken op haar school.

'Ik heb een pracht vak. Ik geef creatieve en beeldende vorming en al jaren met heel veel plezier. Ik ben altijd op zoek naar nieuwe ideeën en impulsen. Geen jaar is hetzelfde voor mij en dat wil ik ook niet. Steeds

vind ik wel iets waar ik in mijn lessen mee aan de slag kan. Dat ik veel in mijn eigen tijd doe, maakt me niets uit. Ik doe het voor de leerlingen en voor mezelf en voor enkele collega's. Natuurlijk doe ik het ook voor de school en wil ik graag dat onze school goed presteert. Ik vind het wel lastig om grip te krijgen op waar de school naar toe wil. Prachtige kreten en slogans. Zo abstract en zo algemeen. Ik wil graag concreet en het daarover hebben met elkaar. Niet te lang en niet onnodig.'

(Martijn, docent VO)

Martijn gaat voor zijn leerlingen en investeert in zijn lessen. Hij wil ook wel bijdragen aan de kwaliteit van zijn school, maar kan niet goed de verbinding leggen tussen zijn persoonlijke ambities en de ambities van de school.

Een leraar die leert en wil blijven leren, zal voortdurend op zoek gaan naar veranderingen, verbetering van de kwaliteit en zichzelf sturen vanuit doelen en ambities. Dit geldt niet voor alle leraren op alle scholen. De motivatie om jezelf te verbeteren door voortdurend nieuwe taken aan te gaan, noemen we ook wel leerdoeloriëntatie⁹. De mate waarin een leraar deze heeft, is een belangrijke voorspeller voor de mate waarin een leraar initiatieven zal ondernemen om de eigen ontwikkeling ter hand te nemen.

Motieven om te gaan leren

Kwakman (2001) beschouwt de leraar als professional en geeft drie motieven om te gaan leren.

- 1 Een professional leert omdat *de aard van de werkzaamheden* dat van hem vraagt. Een leraar leert bijvoorbeeld door te werken met nieuwe vakinhouden, veranderde omstandigheden als andere groeperingsvormen en samenvoegen van klassen in een grotere lesruimte, andere eindtoets- of exameneisen en andere samenwerkingsvormen met collega's.
Leraren worden in genoemde situaties geconfronteerd met nieuwe dilemma's, vragen, problemen en situaties die om een oplossing vragen. Zij gaan dan vanzelf op zoek naar kennis en ervaring die antwoorden bieden. Dit noemen we leren in het kader van verandering en innovatie. Een cruciale vraag die speelt: 'Kan de professional betekenis geven aan de verandering?'¹⁰
- 2 Een leraar leert omdat hij als professional streeft naar *verbetering van de kwaliteit van het eigen werk*.
Dat gebeurt via het ontwikkelen van de eigen kwaliteiten en praktijkkennis in een continu proces.
- 3 Een leraar leert ook *op basis van eigen doelen en ambities*.
Als professional wil hij eigen doelen bereiken in het licht van loopbaanontwikkeling. Vanuit interesse, voorkeur, omstandigheden en kansen kan een leraar zijn loopbaan sturen. En zo een keuze maken voor een andere functie, een specialisatie binnen het beroep of juist gaan voor een taakverbreding.

2.3 Motivatie en autonomie

Floor en Martijn voeren vanuit een persoonlijke drive gemotiveerd taken uit. Zij leren en ontwikkelen zich door te zoeken naar mogelijkheden om hun eigen onderwijs en het onderwijs op hun school te verbeteren en te vernieuwen. Deze leraren laten zelfstandige gedragsregulatie zien. Zij sturen hun eigen ontwikkelingsproces en maken gebruik van de autonomie die ze krijgen. Onderzoekers¹¹ schrijven aan autonomie een sleutelrol toe, als het gaat om het begrijpen van lerende mensen. Autonomie wordt opgevat als synoniem voor zelfregulatie en is het tegenovergestelde van heteronomie. Hiermee wordt bedoeld dat een persoon zich afhankelijk opstelt en dat zijn gedrag bepaald wordt door regels, voorschriften en bewegingen buiten hemzelf. In het onderwijs werken niet alleen prototypische leraren als Floor en Martijn. Leraren laten zich ook leiden door heteronomie¹² en laten gedrag zien vanuit extrinsieke motivatie. Dat betekent dat zij zich laten sturen door mogelijke gevolgen van het al dan niet ondernemen van een activiteit, zoals een straf of beloning.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn beiden van belang in het onderwijs. Schoolleiders zullen rekening moeten houden met beide motivatievormen om leraren in beweging te krijgen en te stimuleren in hun professionele ontwikkeling. Zelfs leraren als Floor en Martijn laten zien dat leren een proces is waarbij zelfregulatie en externe sturing gecombineerd worden.

Voor eigenaarschap is zelfregulering en daarmee een bepaalde mate van autonomie een basisvoorwaarde. Maar met alleen autonomie ben je er niet. In de volgende paragraaf verdiepen we ons eerst in kenmerken van eigenaarschap en vervolgens gaan we in op voorwaarden vanuit de organisatie om eigenaar te kunnen worden van de professionele ontwikkeling.

2.4 Kenmerken van eigenaarschap

'Lesgeven vandaag de dag is een ander verhaal dan toen ik begon. Na mijn eerstegraads opleiding kon ik meteen aan de slag. De eerste jaren stonden voor mij in het teken van grip krijgen op de klassen. Inhoudelijk was ik een kei en van didactiek had ik weinig kaas gegeten. Nu, na 20 jaar leer ik nog steeds. Er gebeurt zoveel in mijn specifieke vakgebied en dat wil ik gewoon bijhouden. Dat doe ik dus ook. Ik ben betrokken bij mijn vakvereniging. In de periode van de tweede fase heb ik vanuit mijn vakgebied een stevige inhoudelijke bijdrage kunnen leveren. Ik deel nieuwe informatie ook in mijn sectie en mijn collega's maken er dankbaar gebruik van. Van mijn leidinggevende krijg ik complimenten over mijn bijdrage aan de vaksectie.'

Het lesgeven is niet alleen veranderd qua inhoud, ook de leerlingen zijn anders. Ik vind het belangrijk om de leerlingen te blijven begrijpen en bij 'de tijd' te blijven. Zij zijn nog jong en ik word steeds ouder. Ik vind het belangrijk om met collega's van gedachten te wisselen en te horen hoe zij tegen ervaringen aankijken en welke keuzes zij maken. Zo heb ik collega's die heel goed zijn met digitale leeromgevingen. Daarin heb ik nog veel van hen te leren. Ik leer graag van collega's. Een paar weken geleden kwam een expert van buiten ons vertellen over 'sociale media in de les'. Dat was heel nuttig! Het verhaal en vooral de voorbeelden leverden mij zinvolle eyeopeners op!'

(Harm, docent VO)

Eigenaarschap verwijst naar 'een state of mind'. Het gaat over een kritische, psychologische beleving van een individu¹³. 'Eigenaarschap' geeft de mate aan waarin de leraar zich eigenaar voelt van zijn eigen leerproces. Dat wil zeggen de mate waarin hij het gevoel heeft zelf keuzes te kunnen maken en zijn eigen ontwikkeling te kunnen controleren. Bij eigenaarschap van professionele ontwikkeling gaat het vooral om de mate waarin de leraar controle ervaart over de vorm, richting en inhoud van zijn eigen professionele ontwikkeling.

Kijkend naar het voorbeeld van Harm. Hij zegt over de *vorm*, dat hij graag en effectief samen met collega's leert. Door uit te wisselen over informatie, ervaringen en keuzes. De *richting* die hij kiest, hangt samen met 'grip krijgen' en 'bij (de tijd) blijven' in zijn vakgebied en in relatie tot de leerlingen. In het begin van zijn loopbaan erkent hij zelf dat hij 'scholing' nodig heeft voor didactiek, omdat hij er naar eigen zeggen 'weinig kaas van gegeten had'. Hij heeft in die fase een duidelijk doel: 'meer expert worden in zijn rol als didacticus'. Terwijl hij als ervaren beroeps-beoefenaar de keuze maakt om actief bij te dragen aan zijn vakgebied in een onderwijsvernieuwing als de tweede fase. En zijn collega's daarvan mee laat profiteren. Als vorm kiest hij in deze fase van zijn loopbaan voor ontwikkelwerk. Met als doel zijn vakgebied te verbeteren in een onderwijsverandering (tweede fase). Hij kiest voor *inhouden* die bijdragen aan zijn vakexpertise, 'bij de tijd' blijven en het begrijpen van zijn leerlingen (sociale media).

In het verhaal van Harm zien we dat eigenaarschap gaat over werkgerelateerde aspecten zoals het werken aan de kwaliteit van het onderwijs, in zijn vak en voor zijn leerlingen.

Wat zegt dit verhaal over algemene voorwaarden om te komen tot eigenaarschap? In de volgende paragraaf verdiepen we ons in de voorwaarden om te komen tot eigenaarschap.

2.5 Voorwaarden om te komen tot eigenaarschap

'Afgelopen jaar kwam ik tot een belangrijk inzicht door een uitspraak van mijn directeur. We reden terug naar school, na een bezoek aan een andere school. Interessant om zo informeel met je directeur van gedachten te wisselen over de aanpak van een andere school. In dat gesprek zei hij: 'Ik heb nooit gezegd dat jullie de methodes aan het einde van het schooljaar uit moeten hebben!' Deze uitspraak zette mij aan het denken. Ik realiseerde me dat ik vooral zelf keuzes mag en moet maken op onze school. Het belang van 'eigenaarschap' werd voor mij langzamerhand steeds duidelijker. Ik zat ook in een werkgroep Zelfstandig werken. We kregen veel steun van het managementteam en zij stelden zich naar ons op als kritische vrienden. We kregen vertrouwen van onze leiding en een voortrekkersrol. Mijn enthousiasme groeide en ik vond het vanzelfsprekend om verantwoording af te leggen aan het MT. Door hun steun voelde ik ook de roeping om onze taak breder in de school op te pakken dan alleen mijn eigen klaslokaal. Ik ging verder met 'zelfstandig werken' dan mijn eigen persoonlijke belang en het belang voor mijn groep. Mijn ambitie werd om werk te leveren waar de hele school beter van kan worden. Ik heb ontdekt door onze overleggen dat het voor mij belangrijk is om ruimte te krijgen. En ik wil aangesproken worden op mijn kwaliteiten en uitgedaagd worden. Op die manier kan ik de inhoud van de verandering eigen maken. Voor mij is het van belang om 'zelf keuzes te kunnen

maken' en 'eigenaar' te worden, om te veranderen en te leren. Ik let hier nu zelfs op in de samenwerking met collega's.'

(Liza, leraar PO)

Liza noemt in haar reflectie aanleidingen om tot eigenaarschap in haar ontwikkeling te komen. Deze aanleidingen worden door Pierce (2009) 'voorwaarden' genoemd, in de vorm van vijf belangrijke kenmerken van de kerntaak van de persoon die de basis vormen voor processen die kunnen leiden tot eigenaarschap. In onderstaand kader noemen we ze en geven we een korte toelichting.

Kenmerken van de taak van de persoon en/of de groep om tot eigenaarschap te komen¹⁴

- 1 Identificatie met de taak
De leraar moet zich kunnen identificeren met een taak. De taak moet passen bij de individuele motieven waardoor het kan leiden tot een gezamenlijke ambitie.
- 2 Aanspreken op kwaliteiten
Een leraar wordt gestimuleerd als hij verschillende expertises in kan zetten om de taak te kunnen vervullen. Dat betekent dat de taak voldoende uitdaging moet bieden en een beroep moet doen op aanwezige of latente kwaliteiten van de leraar.
- 3 Belang van de taak
De taak moet significant zijn en betekenis hebben voor de leraar, het team en de organisatie of de omgeving.
- 4 Ruimte voor eigen inbreng
De leraar wordt meer gestimuleerd als hij voldoende ruimte krijgt om zelf een aantal zaken bij de taakuitvoering te reguleren.
- 5 Feedback geven en ontvangen
Voor de leraar is het van belang bij de taakuitvoering om zowel feedback te kunnen geven als feedback te ontvangen. Feedback geeft verbinding met andere taken, leraren en de organisatie en verschaft de leraar informatie over de plek en de betekenis van hun taak en hun functioneren.

Als we naar de reflectie van Liza kijken, dan zien we dat zij nagenoeg alle kenmerken opnoemt die Pierce van belang acht. Zij laat zien dat ze wordt uitgedaagd en betekenisvol kan leren in een prettige sfeer, als zij samen met haar directeur terugrijdt na een bezoek aan een andere school. Zij wisselen samen informeel hun ervaringen over de andere school uit. Tijdens die uitwisseling in de auto betreft zij een uitspraak van haar directeur op zichzelf en komt tot een nieuw inzicht: 'Ik mag en kan zelf keuzes maken en hoef de methodes niet uit te hebben aan het einde van het jaar'. Ze blijft ook na de autorit nadenken over deze uitspraak en kan vanuit autonomie de betekenisvolle uitspraak van de directeur vertalen naar haar werk in de klas. Daarnaast werkt Liza samen met collega's in een werkgroep. Hierdoor wordt ze uitgedaagd om te experimenteren en haar proces te verantwoorden. Haar taak wordt belangrijk gemaakt in de school doordat de werkgroep een voortrekkersrol krijgt. En de werkgroepleden krijgen feedback van het MT om in te schatten waar ze staan in het proces. Liza maakt de keuze om zelf meer te investeren. Ook als zij samenwerkt met collega's, neemt ze haar nieuwe inzichten mee

om andere collega's te ondersteunen. Haar gerichtheid op het onderwijs in haar groep verandert naar een ambitie om bij te dragen aan de kwaliteit van de school.

Ten slotte is het van belang om te vermelden dat het bevorderen van eigenaarschap vraagt om tijd en ruimte. Leraren hebben tijd nodig om betekenis te geven aan nieuwe taken of ontwikkelingen. En om zich nieuwe competenties eigen te maken en te verbinden met eerder verworven expertise. Ook hebben ze ruimte en tijd nodig om samen met collega's vorm en richting te mogen geven aan de bijbehorende activiteiten.

2.6 Verbinden van individuele ambities en schoolambities

Harm, Martijn, Liza en Floor zijn vier leraren met een hoge leerdoeloriëntatie. Ze zijn gemotiveerd om hun competenties te verbeteren door nieuwe taken en werkzaamheden aan te gaan. Alle vier uiten kenmerken van eigenaarschap: ze ervaren regelruimte om de eigen professionele ontwikkeling ter hand te nemen en in een voor hen gewenste richting te sturen.

Ondanks het feit dat ze eigenaarschap ervaren, zien we verschillen in de wijze waarop de individuele ambities zijn verbonden met de schoolambities. Het werk van Floor en Liza wordt gefaciliteerd door de schoolleider die de ambitie van de school verbindt met de individuele ambities van de werkgroepleden. De werkgroep krijgt een belangrijke taak in de schoolontwikkeling. De werkgroepleden raken daardoor breder georiënteerd dan het onderwijs in hun eigen klas en gaan met collega's aan de slag om het onderwijs in de school te verbeteren. Martijn zoekt naar verbinding met de collectieve ambitie, maar kan deze zelf moeilijk leggen omdat de collectieve ambitie niet concreet genoeg is. Harm zoekt vanuit een drive om 'bij te blijven' en expert te blijven op zijn vakgebied verbinding met collega's om zo kennis uit te wisselen. Hij draagt actief bij aan de ontwikkeling in de sectie en krijgt daarvoor waardering. In hoeverre hij dan bijdraagt aan de schoolambitie blijft daarbij onbenoemd en onduidelijk.

Samenvattend

Leraren met een hoge leerdoeloriëntatie gaan in de regel op eigen initiatief aan de slag met hun professionele ontwikkeling. De school-/teamleider heeft echter een belangrijke faciliterende rol. Hij legt de verbinding met de schoolambitie en stimuleert de onderlinge samenwerking. Dit doet de school-/teamleider met name door te zorgen voor een gezamenlijke richting of een gezamenlijk geformuleerde ambitie, te blijven zorgen voor identificatie met de taak, uitdaging en het creëren van een rijke leeromgeving met kennisdeling, feedback, tijd en ruimte voor zelfregulatie.

Leraren met een lage leerdoeloriëntatie komen in de regel niet met allerlei initiatieven om zich professioneel te ontwikkelen. De rol van de school-/teamleider is in dat geval te achterhalen of leraren niet willen of kunnen of een combinatie van beiden om vervolgens gerichte interventies uit te voeren.

In de volgende hoofdstukken gaan we in op leiderschap in relatie tot het bevorderen van eigenaarschap van de professionele ontwikkeling en de wijze waarop het leren georganiseerd kan worden opdat het bijdraagt aan de ontwikkeling van de leraar en de schoolontwikkeling.

Leiderschap en
ontwik



3

Leiderschap en professionele ontwikkeling

3.1 Inleiding

In de hoofdstukken 1 en 2 staan kleurrijke verhalen van leraren en hun ambities. Hoe leraren denken en waar zij staan in hun eigen ontwikkeling en in de ontwikkeling van de school. Schoolleiders geven op hun beurt aan wat zij verwachten van hun medewerkers. En dat zij zoeken naar de verbinding tussen het vertrekpunt van de leraar en de koers van de schoolontwikkeling. We constateren dat er voor de leidinggevendenden een spanningsveld ontstaat tussen sturen en ruimte laten. Het huidige onderwijs vraagt om schoolleiders die vanuit kennis en inzicht keuzes maken. En die vanuit reflectie op hun eigen rol faciliterend werken aan het eigenaarschap van de professionele ontwikkeling van leraren. Wat werkt? En wat werkt vooral niet?

'Ik werk in een mooi onderbouwteam. Samen hebben we al veel bereikt de afgelopen jaren. Het blijft nog steeds zoeken. Duidelijk is dat we allemaal gaan voor goed onderwijs voor 'onze onderbouwers'! Daar staan we nu echt samen voor! Dat was ooit anders.

Vroeger participeerde ik alleen in een sectie. Ik was vooral gericht op mijn vak en de jaarlaag waar ik les gaf. Iedereen was in die tijd gewend om vanuit zijn eigen vak te denken en te werken. Nu zijn alle docenten lid van een team. In ons team heeft het veel tijd en energie gekost om samen te gaan werken. Nu voelt het onderbouwteam voor mij als een 'eigen plekje' binnen de school. Vooral mijn teamleider heeft hierbij een heel belangrijke rol gespeeld.

Wij hebben een duidelijke opdracht. En ieder van ons is verantwoordelijk voor zijn eigen taak. We mogen meestal zelf keuzes maken. Onze teamleider stimuleert ons enorm en zorgt ervoor dat we met elkaar overleggen, terugblikken en nieuwe plannen maken. Wel realistisch. 'Een dag heeft 24 uur en niet meer', zegt ze vaak! Daardoor besteed ik regelmatig veel meer tijd aan school. De laatste tijd lees ik veel meer vaktijdschriften en zoek ik op internet naar informatie. Het helpt om onze plannen uit te werken. Wat een ander al bedacht heeft, hoeven we niet opnieuw te doen. Ik vind het ook fijn dat onze teamleider vraagt naar onze mening. Zij laat duidelijk merken dat ze onze kennis en ervaring belangrijk vindt. Het gaat niet altijd soepel. Vooral het nakomen van afspraken lukt niet altijd. Dat geeft soms wel eens wrijving en irritaties. Het gaat steeds beter. 'Niet iedereen hoeft alles te kunnen!', hoor ik regelmatig.'

(Carlijn, leraar VO)

Uit het verhaal van Carlijn blijkt heel duidelijk dat de teamleider veel invloed heeft op de professionele ontwikkeling van leraren. In dit hoofdstuk beschrijven we belangrijke leiderschapskennmerken (3.2) en verschillende typen leiderschap (3.3). We zien in het verhaal van Carlijn ook dat zij veel leert door met collega's samen te werken. In dit hoofdstuk kijken we aan de hand van een verhaal van Jolanda naar de kenmerken van collectief leren (3.4), in de zin van samen kennis creëren, als vorm van leidinggeven aan professionele ontwikkeling.

3.2 Leiderschapskenmerken

Als leraren ervaren dat zij in hun professionele ruimte geen leiderschapsactiviteiten kunnen ontwikkelen, zullen zij hun vak niet kunnen uitoefenen en zal er een einde komen aan hun bekwaamheidsontwikkeling¹⁵.

Definitie Leiderschapsactiviteiten

Invloed uitoefenen op de inrichting van het werk en de samenwerking met collega's.

Een leraar wil zelf 'aan de knoppen kunnen draaien'. Dat lijkt niet altijd mogelijk. De druk op scholen is groot. Allerlei partijen - leerlingen, ouders, overheid - hebben hoge verwachtingen van de school en leggen kwaliteitseisen neer. Vanuit de maatschappij worden zware claims neergelegd bij het onderwijs. En dat zorgt er regelmatig voor dat leidinggevend in het onderwijs in een 'sandwichpositie' komen, in een kramp schieten en gaan sturen door top down te dirigeren. Terwijl alom bekend is dat leraren professionele ruimte nodig hebben.

'Leidinggeven aan professionals? Niet doen!', zegt Mathieu Weggeman (2008).

Leraren zijn professionals en daardoor gemotiveerd. Ze hebben jaren gestudeerd om eindelijk te mogen doen waar ze zo enthousiast over zijn. Weggeman waarschuwt leidinggevend: 'Pas op dat u dat enthousiasme niet verprutst!' Hij is duidelijk in zijn advies aan leidinggevend: 'Faciliteer de leraar in plaats van zijn werkproces alsmaar te plannen en te controleren. Dat betekent: zorg ervoor dat ze niet te veel lastig gevallen worden met formuleren, rapportenschrijven, regels en procedures, dan komt de productiviteit en kwaliteit vanzelf. Waarom? Omdat echte professionals liever iets goed dan iets fout doen.'

Dat is heldere taal. Echter onderwijs kent een gedegen traditie en scholen bewegen soms als mammoettankers. Dat zorgt voor een complex spanningsveld met de onderwijsprofessionals. De afgelopen 25 jaar is het beeld van de leidinggevende in de school ontwikkeld van 'een leraar met een aantal administratieve taken in een regelgeleide school' tot 'een ondernemende, integrale leider op zoek naar mogelijkheden tot schoolontwikkeling in een zichzelf sturende school'¹⁶.

Dit suggereert dat er veel autonomie is gekomen in scholen. Dus ook een autonome schoolleider? Er is echter sprake van een autonomieverschuiving, in plaats van een autonomieverruiming.

Onderwijsinhoudelijk is de autonomie afgenomen, terwijl de autonomie is toegenomen op het vlak van personeels- en financieel beleid¹⁷. Een schoolleider heeft verantwoordelijkheid en bevoegdheden in het personeelsbeleid en daarmee logischerwijs invloed op de professionele ontwikkeling van een leraar zou je denken. Echter een leraar wil wel veranderen, maar niet veranderd worden!

Daardoor wordt het interessant om te onderzoeken op welke manier de invloed van de leidinggevende 'speelt' en met welke interventies een schoolleider het meeste effect bereikt in de professionele ontwikkeling van zijn leraren. Iedere leraar werkt en leert anders! Denk daarbij aan verschillen in werkstijl, betrokkenheid, opvattingen, ervaring, werktijdfactor, kennisbasis. Een boeiende uitdaging voor een schoolleider, om samen met zijn team, het maximale uit leerlingen

te halen! Aan welke knoppen kan een leidinggevende draaien om de leraren gemotiveerd, lerend en eigenaar te laten worden van hun eigen professionele ontwikkeling?

Het praktijkverhaal van Carlijn illustreert voorwaarden om tot eigenaarschap te komen, overeenkomstig de voorwaarden zoals beschreven in paragraaf 2.2. Zij noemt belangrijke kenmerken voor een leidinggevende.

Mogelijkheden voor leidinggevend en om eigenaarschap van leraren te bevorderen

- Commitment organiseren voor een heldere opdracht met duidelijke persoonlijke taken.
- Collectieve en individuele verantwoordelijkheid voor een realistische resultaat organiseren (afspreken, bespreken en aanspreken).
- Ruimte en tijd organiseren om samen te creëren met collega's ('We mogen zelf onze plannen maken').
- Oprecht en op tijd mee laten denken in de beleidskeuzes ('Mijn mening doet ertoe!').
- Beroep doen op teamleden om vanuit eigen interesse en deskundigheid bij te dragen aan kwaliteitsverbetering ('Niet iedereen hoeft alles te kunnen!').

En dan ligt er een mooi beeld van een leidinggevende in het onderwijs. Simpel toch? We mogen aannemen dat Carlijn in een gunstige situatie verkeerd. Als we met meer afstand naar het onderwijs in Nederland kijken, zien we grote verschillen in de scholen. Vooral verschillen in het tempo waarin veranderingen zich voltrekken.

3.3 Veranderend leiderschap

Sinds de jaren tachtig wordt een verschuiving zichtbaar van *onderwijskundig leiderschap* met een top-down benadering (controlerend en coördinerend), naar *transformationeel leiderschap* (bottom-up en stimuleren van participatie) in de jaren negentig. Met een sterk accent op structuur, cultuur, begeleiding en professionalisering leidde de zich ontwikkelende schoolleider visiegestuurd en ondernemend de schoolorganisatie.'

In de eenentwintigste eeuw vraagt de schoolontwikkeling om *gedeeld onderwijskundig leiderschap* (onderwijskundig en transformationeel), met een focus op het bevorderen van de professionaliteit van de leraren. Hierbij komen nieuwe vragen naar boven: Hoe verlopen leerprocessen van volwassen professionals? Hoe kan ik (toets)resultaten van leerlingen interpreteren en deze kennis gebruiken in professionele leergesprekken met de leraren? En hoe organiseer ik de ondersteunende structuur en cultuur voor het leren van professionals? In navolging van onder andere Marzano en Fullan wordt effectief leiderschap ook wel *opbrengstgericht leiderschap* genoemd¹⁸. Dit type leider stelt de vraag: 'Bereiken de leerlingen de doelen en hoe kan het beter?'

Kenmerken gedeeld leiderschap

Gedeeld leiderschap is herkenbaar aan:

- stimuleren van interacties tussen leiders en volgers in een specifieke situatie;
- accent leggen op handelingen (activiteiten) in dagelijkse situaties die gericht zijn op het beïnvloeden van anderen en het veranderen van het kernproces;
- alert zijn op dat er *gehandeld* wordt en minder op wie er precies handelt¹⁹;
- prioriteren: het gaat dus niet uitsluitend om de activiteiten van de formele leider, maar om die van alle organisatieleden²⁰.

Gedeeld leiderschap richt zich op leren en doceren. Dit type leiderschap brengt de leraar in positie²¹. Hij wordt uitgenodigd om actief mee te denken, vanuit zijn perspectief. De persoonlijke betekenisverlening krijgt vorm en eigenaarschap groeit.

Gedeeld leiderschap in praktijk gebracht

Vanuit een onderzoek beschrijft Van den Berg (2012) transformationeel leiderschap 2.0, oftewel gedeeld leiderschap. Wij vertalen de door hem beschreven aspecten naar de volgende opdrachten voor de leidinggevendenden.

- 1 Help en ondersteun leraren en spreek hoge verwachtingen uit (setting directions).
- 2 Stimuleer de professionele ontwikkeling van individuele leraren en streef naar een hoog uitvoeringsniveau (developing people).
- 3 Stimuleer samenwerking op schoolniveau en streef naar een brede besluitvorming (redesigning the organization).

Dit type leider kan ervoor zorgen dat leraren zichzelf gaan zien als personen die in belangrijke mate een bijdrage leveren aan het succes van hun onderwijs. Daardoor wordt de doelmatigheidsbeleving bij leraren sterker. Hierdoor raken ze meer gemotiveerd om actief te participeren in informele samenwerkingsverbanden ter bevordering van hun eigen ontwikkeling. Als een leraar het gevoel heeft ertoe te doen, zal hij zich eenvoudiger laten bewegen zijn kennis en vaardigheden in te zetten voor de schoolorganisatie. Op die manier is de stap naar collectief leren snel te maken.

3.4 Collectief leren

We zien allerlei bewegingen in het onderwijs, om de verantwoordelijkheid van de professionals en hun kwaliteit te organiseren. Het bestuur van Jolanda (zie het hierna volgende citaat) implementeert een beleid om te komen tot zelfverantwoordelijke teams in de school, met veel autonomie en verantwoordelijkheid voor de leraar.

'In onze school hebben we sinds dit schooljaar kwaliteitskringen. Het is een soort werkgroep, waarin we met een groep collega's vrijheid hebben om samen plannen te maken en zo bij te dragen aan de schoolontwikkeling. We mogen ons overleg zelf inplannen en nieuwe voorstellen voor ons onderwijs ontwikkelen. Dit kan zelfs betekenen dat bestaande manieren van werken veranderd of aangepast worden. Natuurlijk niet zomaar. Wij gaan het zelf uitproberen en verzamelen goede argumenten om het anders aan te pakken. Heerlijk om te doen! Er is weinig vanuit de directie opgelegd. We zijn heel enthousiast en we voelen ons heel verantwoordelijk voor een mooi resultaat. In onze kwaliteitskring hebben we geluk met elkaar: iedereen wil ervoor gaan! We hebben het thema van de kring Leesonderwijs zelf kunnen kiezen. Of omdat we het belangrijk vinden, of vanuit interesse. De taalcoördinator van onze school zit ook in onze kwaliteitskring. Zij is logischerwijs de voorzitter geworden. Omdat ze minder klassengebonden taken heeft, een echte leesexpert is en een fijne gespreksleider.

Soms steek ik zo veel tijd in het werk voor de kwaliteitskring en vergeet ik de voorbereidingen voor mijn groep. Is nog even wennen en zoeken naar een balans.

Vorige week hoorde ik van een collega dat zij minder gelukkig is met enkele collega's in haar kwaliteitskring. Ik denk dat niet iedereen de vrijheid en de verantwoordelijkheid aankan in zo'n kwaliteitskring. Weet je, ik ben wel benieuwd naar de plannen van de directie aan het einde van het schooljaar. Alle kwaliteitskringen hebben hun plannen en voorstellen tegelijkertijd uitgewerkt. Iedereen is natuurlijk laaiend enthousiast over zijn eigen plan. Hoe gaan we de 'gouden eieren' van elke kwaliteitskring laten blinken bij de collega's die niet meegebroed hebben?

En nog meer zorgen maak ik me over de implementatie van al die 'gouden eieren'. Ik hoop dat het MT goed nagedacht heeft en inziet dat dit geen haalbare kaart is. Je hebt als leraar tijd nodig heeft om je 'veranderingen' eigen te maken.'

(Jolanda, leraar PO)

Jolanda geeft een aantal kenmerken van collectief leren aan, die voor haar belangrijk zijn (zie kader op volgende pagina).

Ze laat ook zien dat leidinggevendend faciliterend kunnen zijn. Veel ruimte en vrijheid vraagt nog steeds om facilitering van leidinggevendend buiten de kwaliteitskring. Jolanda stelt zich bijvoorbeeld vragen over de kennisdeling en de implementatie van de nieuwe plannen. Ook over de kringen die niet goed genoeg functioneren.

Kenmerken collectief leren

- **Vrijheid**
Samen met collega's plannen maken, zelf overleg inplannen, weinig opgelegd door de directie.
- **Bijdragen aan de organisatie**
Bijdragen aan de schoolontwikkeling, nieuwe voorstellen zelf ontwikkelen om veranderingen/aanpassingen voor te stellen op grond van experimenten (niet zomaar een verandervoorstel, maar een voorstel dat werkt!).
- **Kenmerken collega's**
Collega's die ervoor willen gaan, met enthousiasme en verantwoordelijkheid, resultaatgerichtheid, expertise en/of interesse voor het veranderontwerp, gedeelde sturing en verantwoordelijkheid in vrije ruimte aankunnen.
- **Subtaken**
Gespreksleider, expert, afhankelijk van ander deel takenpakket.

Twee principes zijn voor leidinggevenden van belang om eigenaarschap te creëren²².

- 1 Stel je helpend op en realiseer je dat de kenniskring eigenaar is van het probleem en van de oplossing.
- 2 Toon vertrouwen en stel je op den duur als vragende partij op.

Uit ons onderzoek blijkt dat bovenstaande principes alleen niet voldoende zijn voor leidinggevenden in het huidige onderwijs, mede door een accent op onderwijsopbrengsten. Dit vraagt om leidinggeven met een opbrengstgericht karakter.

Een effectieve schoolleider organiseert het leren:

- *eigenaarschapgericht*:
door te werken aan een lerende organisatie met nieuwe vormen van (samen) werken en organiseren;
- *ontwikkelingsgericht*:
door persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling transparant te verbinden;
- *opbrengstgericht*:
planmatig, systematisch en gericht op opbrengsten van het onderwijs

Deze dimensies van het organiseren van leren werken we verder uit in hoofdstuk 4.

Organiseren van bevorde



4

Organiseren van leren en bevorderen eigenaarschap

4.1 Inleiding

'De kwaliteit van de begeleider van een startende werkgroep is cruciaal. De begeleider heeft een belangrijke taak om richting te geven aan het proces en tegelijkertijd aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van de leraren. Wij hebben als MT geleerd dat we vooral niet te veel moeten zeggen hoe een werkgroep een opdracht aan moet pakken. Mijn motto is geworden: 'Helpen zonder te beïnvloeden!' En wij zullen als MT veel meer verbindingen moeten gaan leggen tussen deelprocessen van de verschillende werkgroepen. Dat betekent dat we voor de werkgroepen die dit jaar zijn gestart, ijk-momenten inplannen om te bespreken in hoeverre zij de doelstellingen al hebben kunnen realiseren. En wat leraren nodig hebben om verder te gaan. Als MT kijken we periodiek steeds opnieuw wat we beter anders aan kunnen pakken. Dus ook welke werkgroep meer of minder ondersteuning nodig heeft.'

(Pia, MT-lid PO)

Pia werkt op een basisschool, is lid van het MT en heeft invloed op de wijze waarop zij het leren binnen de school organiseren. Zij laat zien dat het MT van de school zoekende is hoe zij het leren van leraren en tegelijkertijd het werken aan schoolontwikkeling kunnen organiseren en faciliteren. De werkgroep die zij beschrijft, heeft een externe begeleider. Deze begeleider heeft een dubbele opdracht:

- 1 begeleid de werkgroepleden bij het concretiseren van de doelstelling uit ons schoolplan en vorm te geven in de praktijk, zodat leraren leren om kinderen meer zelfverantwoordelijk te laten leren;
- 2 leer ons als managementteam hoe wij werkgroepen in onze school zelfsturend leren werken aan hun eigen professionele ontwikkeling en zodoende actief bij kunnen dragen aan de schoolontwikkeling.

Zij laat in haar reflectie zien welke belangrijke kenmerken zij onderscheidt, passend bij eerder genoemde aspecten om te komen tot eigenaarschap als een 'state of mind':

- hoge ambitie: lerende leraren dragen doelgericht bij aan een specifiek deel van de schoolontwikkeling (schoolplan);
- een (startende) werkgroep vraagt om te *richten* (begeleiding, coaching, sturing);
- bij het *inrichten* van het werkproces krijgen de leraren veel zeggenschap, mede doordat iedere leraar 'anders' is qua interesses, werkstijlen, fase van ontwikkeling;
- tijdens het *verrichten* zorgt de schoolleiding indien nodig voor verbindingen tussen werkgroepen en voert reflectieve voortgangsgesprekken met de leraren.

In ons onderzoek zien we veel overeenkomsten tussen de scholen als we kijken naar de wijze waarop het leren wel of niet wordt georganiseerd. Bij het organiseren van leren herkennen we drie dimensies die bijdragen aan eigenaarschap van de professionele ontwikkeling en die de opbrengsten van de professionele ontwikkeling verbinden met de ambities van de school.

Dimensies van het organiseren van leren

1 Eigenaarschapgericht

Door te werken aan een lerende, professionele schoolorganisatie met (nieuwe) vormen van (samen) werken en gericht op het organiseren van (samen) leren. Met als ambitie een school met leraren, die hun levenlang (samen) blijven onderzoeken en leren.

2 Ontwikkelingsgericht

Door persoonlijke ontwikkeldoelen en schoolontwikkeling transparant te verbinden, gebruikmakend van kenmerken van verandermanagement.

3 Opbrengstgericht

Door planmatig en systematisch te werken met een kwaliteitscyclus aan resultaten in de vorm van eind- en tussenopbrengsten van leerlingen, tevredenheidopbrengsten en het meten van leraargedrag.

In dit hoofdstuk concretiseren we de drie dimensies om het 'organiseren van leren' vorm te geven. We beschrijven per paragraaf wat we bedoelen met de betreffende dimensie en welke consequenties dit heeft in de praktijk. In de eerstvolgende paragraaf gaan we eerst in op de vraag: 'Welke opvattingen liggen er onder het organiseren van leren?'

4.2 Opvattingen

Het organiseren van leren kent vele varianten, vanuit verschillende opvattingen en tradities. Keursten (2006) typeert de ontwikkeling van leren in organisaties in een historisch perspectief: 'Van conditioneren naar samen construeren'. Hij onderscheidt vier dominante opvattingen over leren sinds 1950.

Keursten trekt de conclusie dat de opvatting 'situationeel en sociaal leren' wint aan belangstelling in een tijd waarin werk steeds meer kenniswerk wordt, met een grotere autonomie voor professionals, het werken in netwerken en een toenemend belang van innovatie. Dit herkennen we in ons onderzoek: scholen zoeken ook naar mogelijkheden voor een lerende groep, met meer eigenaarschap voor de professional daarbinnen. Om gezamenlijk te komen tot nieuwe oplossingen in complexe onderwijsituaties.

Om het leren effectief te organiseren, is het van belang dat schoolleiders zich bewust zijn van onderliggende opvattingen over leren. Vanuit welke opvatting maken zij keuzes? En met welke opvattingen gaan leraren aan de slag? Het is van belang om samen te reflecteren op het wat en het hoe, maar ook op het waarom op deze manier. Schoolleiders organiseren effectiever als zij weten wat werkt.

Uit een onderzoek naar het effect van leiderschap op professionaliseringsactiviteiten²⁴ weten we bijvoorbeeld dat de volgende vier aspecten van belang zijn:

- inspirerende visie;
- intellectuele prikkels;
- individuele ondersteuning;
- participatieve besluitvorming.

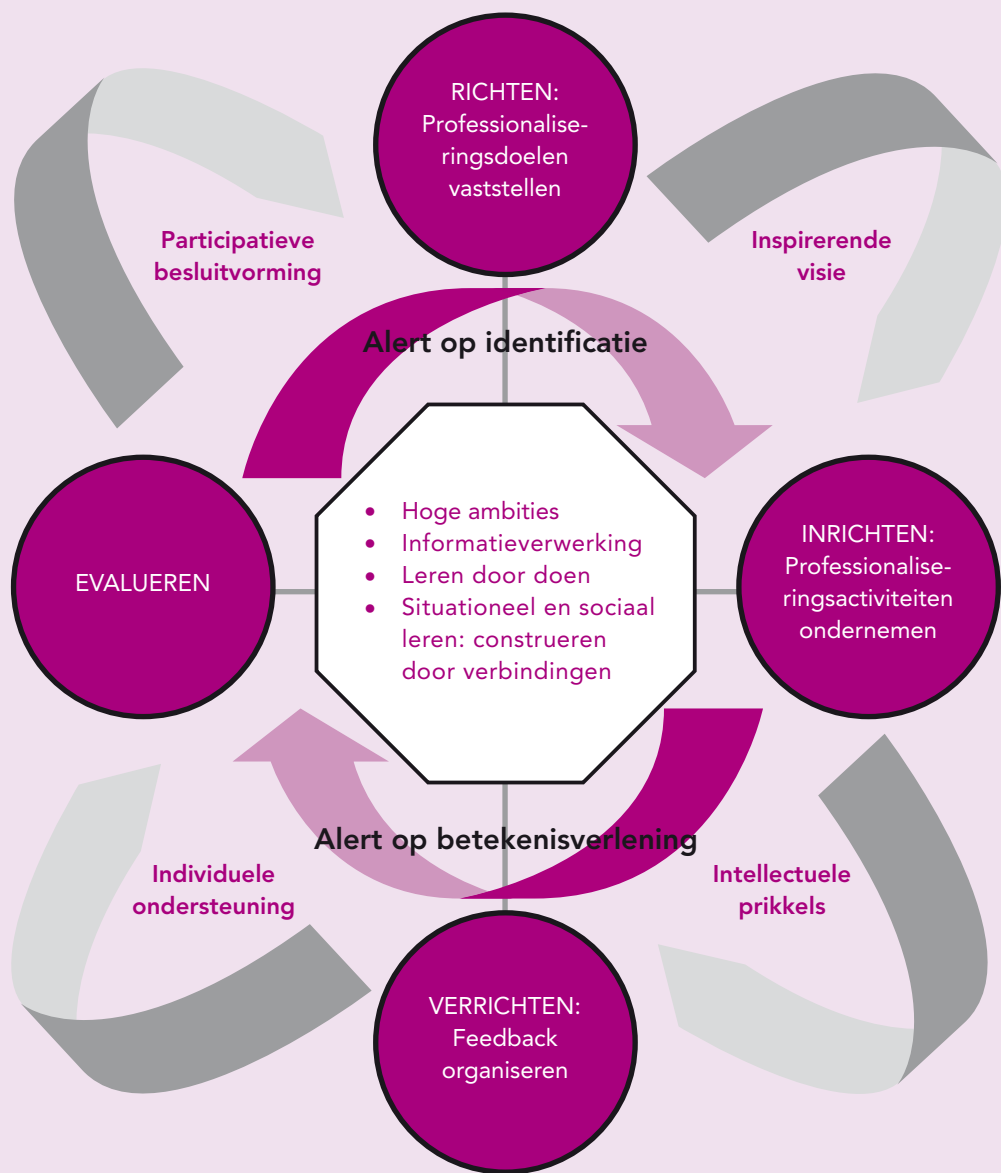
Opvattingen over het organiseren van leren sinds 1950²³

- 1 **Behaviorisme: leren als conditioneren van gedrag**
Met een beperkte rol voor de lerende en voor wat er gebeurt in het leerproces zelf. De lerenden en het leerproces worden van buitenaf bekeken en gestuurd: kijken naar gedrag en dit gedrag beïnvloeden door stimuli en positieve dan wel negatieve consequenties.
- 2 **Cognitivisme: leren als informatieverwerking**
Heeft invloed gehad op formele leerprocessen in en buiten de organisatie, met onderscheid in kennis, vaardigheden en houding, en onderscheid in denken en handelen. Met weinig aandacht voor de meer persoonlijke en subjectieve kanten van leren en het sociale leren. De praktijk van het formele leren (opleiding en training) staat los van de praktijk (werkomgeving).
- 3 **Pragmatisme: leren door doen**
Het doen staat centraal en het onderscheid tussen subject (lerende) en object (onderwerp) wordt losgelaten. Het ervaringsleren staat centraal, met als sterk voorbeeld de leercyclus van Kolb. Daarin vindt leren plaats in een doorgaand proces van handelen, ervaren, reflecteren, theoretiseren en weer handelen. Belangrijk kenmerk is het koppelen van leren aan concrete ervaringen en aan reflectie.
- 4 **Situationeel en sociaal leren: construeren in verbinding**
Leren is ingebed in sociale context en activiteit, die zowel de inhoud als de vorm van leren bepaalt en waarin dit sociale proces ook de inhoud en het karakter van het leren verandert. Het sociaal constructivisme als stroming zegt dat de lerende zelf kennis opbouwt op grond van ervaringen met de omringende wereld. Leren is een actief proces (de lerende doet het zelf) en ook een cumulatief proces (bouwt voort op eerdere kennis en ervaringen).
Het leren van vakbekwaamheid is het ontwikkelen van een professionele identiteit door actieve participatie in een gemeenschap en daarmee dus contextgebonden.

Om eigenaarschap te bevorderen, zal een schoolleider afstemming zoeken bij de leraar als professional en als lerende. Leraren hebben verschillende werk- en leerstijlen.

We kunnen echter niet voor elke leraar een andere aanpak kiezen, dus zijn we op zoek gegaan naar een generiek model om het organiseren van leren te concretiseren om eigenaarschap te bevorderen. Hiervoor hebben we gebruikgemaakt van bestaande theorieën over professionalisering. Deels geselecteerd op grond van de praktijk uit ons onderzoek en geïntegreerd met onderzoeksinformatie om te kunnen generaliseren.

Model Activeren eigenaarschap



De basis van dit model is de grote cyclische lijn met de cirkels: de 'cyclus voor opbrengstgericht professionaliseren'²⁵. De kern van het model bevat de opvattingen over leren in organisaties, die gehanteerd kan worden als een palet en als onderlegger voor het creëren van variatie en optimale afstemming op leraren. In de verbindingspijlen tussen de cirkels staan de effectieve kenmerken voor professionalisering.

4.3 Eigenaarschapgericht organiseren van leren

Een belangrijke voorwaardelijke dimensie van het organiseren van leren is gericht op het creëren van commitment met de veranderinhoud in een lerende, professionele schoolorganisatie. Dit kan door verschillende typen leiders gerealiseerd worden. Het eigenaarschap zal versterken door de kenmerken van gedeeld leiderschap die we al beschreven in paragraaf 3.3, vanwege de focus op de professionaliteit van de leraren.

Alert zijn op effectieve kenmerken van professionaliseren

Uit een onderzoek²⁶ naar de vraag welke manier van professionaliseren het meest effectief is, blijkt het belang van eigenaarschapgericht organiseren. Om dit te kunnen doen, moet duidelijk zijn wat effectieve kenmerken zijn voor eigenaarschap en professionaliseren.

Effectieve kenmerken van eigenaarschap en professionaliseren

- Leraren hebben een doorslaggevende stem bij het bepalen van de doelen.
- De professionele ontwikkeling maakt deel uit van het totale schoolontwikkelingsbeleid.
- Leraren spelen zelf een actieve rol.
- Leraren brengen hun eigen ervaringen in en daarop wordt voortgebouwd.
- Leraren wisselen onderling ervaring uit en werken samen aan taken.
- Langdurige coaching na een vaardigheidstraining.
- Permanente ondersteuning blijft 'op afroep' beschikbaar.

Onderstaande ervaring bevestigt een aantal van de in het kader genoemde kenmerken.

'Op een gegeven moment wordt duidelijk dat het MT snelle en concrete resultaten verwacht, voor ons deel van de schoolontwikkeling. Terwijl wij nog niet eens weten wat we aan het doen zijn. We voelen ons 'klem gezet'. Op eigen initiatief hebben we een gesprek met het MT geïnitieerd. Het MT begrijpt ons en geeft ons 'carte blanche'. Door het vertrouwen van het MT voelen we ons serieus genomen en weten we dat onze expertise ertoe doet. Tijdens het gesprek hebben we samen onze doelen aangescherpt. Ik krijg overigens de indruk dat het MT door het gesprek ook weer scherper voor ogen krijgt op welke manier wij, als werkgroep, bij kunnen dragen aan het schoolontwikkelingsdoel 'kinderen zelfverantwoordelijk laten leren'. We krijgen nu weer ruimte om zelf ervaringen in te brengen, hierover uit te wisselen en zelf keuzes te maken. Als het nodig is, mogen we een beroep doen op onze externe begeleider. Het MT leert daar ook weer van. De extern begeleider denkt mee met het MT, om van ons proces te leren en de ervaringen door te vertalen naar ons totale personeelsbeleid.'

(Giel, leraar PO)

Alert zijn op mate van betrokkenheid, self efficacy en leerdoeloriëntatie

Giel laat zien dat leidinggevend, in dit geval zijn MT, grote invloed hebben op de wijze van betrokkenheid bij de eigen professionele ontwikkeling. Met name op zijn doelmatigheidsbeleving (self efficacy): 'Hoe goed vind ik dat ik mijn werk doe?' Als je succes ervaart, weet je dat je het kunt en je gaat weer geloven in eigen kunnen²⁷. En je gaat je vanzelf nieuwe vragen stellen:

‘Wat wil ik/willen wij bereiken? Wat is mijn/ons doel?’ Leraren met meer self efficacy krijgen een sterkere leerdoeloriëntatie. En dat zorgt er weer voor dat leraren meer intrinsiek gemotiveerd raken om hun eigen competenties te verbeteren, door nieuwe taken en werkzaamheden aan te gaan. We schreven hierover al in paragraaf 2.6 en komen hier nog op terug in hoofdstuk 5.

We zien bij Giel ook verandering in zijn betrokkenheid bij de schoolontwikkeling. Eigenaarschapgericht organiseren vraagt van een schoolleider alert te zijn op de mate van betrokkenheid bij leraren. De theorie van betrokkenheid²⁸ gaat in op opvattingen, behoeften, zorgen en emoties van leraren bij hun onderwijs en innovaties daarvan.

Varianten van betrokkenheid

1 Zelfbetrokkenheid

Elke persoon die met een vernieuwing te maken krijgt, zal eerst sterk op zichzelf betrokken zijn en vaak gevoelsmatig reageren. Leraren met uitingen van zelfbetrokkenheid vragen aandacht voor hun onzekerheid en hun gevoel voor eigenwaarde.

2 Ander-betrokkenheid

Leraren met kenmerken van ander-betrokkenheid laten een sterke ontwikkelwens zien en vragen om feedback en zelfbevestiging. Bij deze vorm van betrokkenheid kan ook borging van de vernieuwing plaats gaan vinden.

3 Taak-betrokkenheid

Dit is de tussenliggende variant, waarbij de leraar de consequenties van de vernieuwing vertaalt naar wat er door deze vernieuwing gebeurt met de organisatie.

Alert zijn op voorwaarden om te leren

Eigenaarschapgericht organiseren sluit ook aan bij belangrijke voorwaarden om te leren, bekend vanuit de self-determination theory. De drie basisvoorwaarden autonomie, competentie en relatie of betrokkenheid zijn niet alleen belangrijk voor kinderen, maar ook voor volwassenen.

Basisvoorwaarden voor leren²⁹

- **Autonomie**
Giel laat duidelijk zien dat hij het belangrijk vindt om invloed uit te oefenen op zijn leerdoel en dat van zijn werkgroep. De afstemming met het MT en de richtinggevendende afspraken zijn van belang voor de verbinding met het schoolniveau.
- **Relatie of betrokkenheid**
Ook laat hij zien dat hij het nodig heeft om gewaardeerd te worden en geaccepteerd te worden zoals hij in het proces staat.
- **Competentie**
Daarnaast laat Giel merken dat hij, samen met zijn collega's, zijn eigen tempo mag bepalen en zodoende zijn werk aankan. Hierdoor kan hij en zijn werkgroep tijd vrijmaken om verder te werken aan het vormgeven van de ambitie van de school

Kwaliteitsindicatoren

Als we bovenstaande informatie doorvertalen naar implicaties voor het eigenaarschapgericht organiseren komen we tot onderstaand schema met kwaliteitsindicatoren.

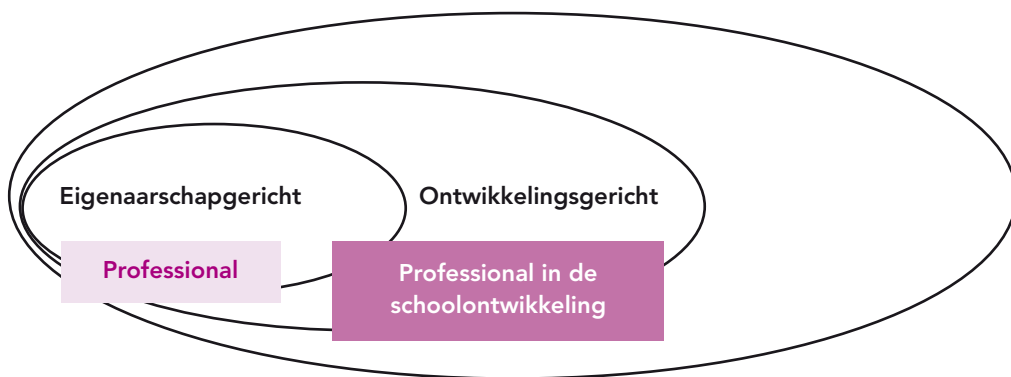
Alert op mate van self efficacy – leerdoeloriëntatie – mate van betrokkenheid				
	Autonomie	Competentie	Relatie en verbondenheid	Organisatievormen
Richten: doelen stellen Ik- betrokkenheid	Creëren van professionele ruimte: leraren hebben inspraak op de doelen.	Leraren worden aangesproken op hun kennis en vaardigheden.	De visie van de school inspireert en zorgt voor commitment en identificatie.	Visiegestuurde gesprekken. In teamoverleg komt de visietoets op de agenda. Doelen worden teambreed gedeeld.
Inrichten: activiteiten ondernemen Taak- betrokkenheid	Leraren brengen eigen ervaringen in en bouwen daar op voort.	Leraren krijgen intellectuele prikkels (informatie) om van en met elkaar te leren.	De professionaliseringsactiviteiten worden erkend als belangrijk voor de schoolorganisatie.	Informatieve, inspirerende bijeenkomsten. In teamoverleg worden ervaringen structureel gedeeld.
Verrichten: feedback organiseren Ander- betrokkenheid	Leraren ontvangen en geven feedback.	Leraren krijgen (eventueel) individuele ondersteuning.	Feedback geeft verbinding met de schoolorganisatie en andere taken en zorgt voor betekenisgeving.	Collegiale consultatie op maat. Coaching op maat.
Evalueren	Leraren presenteren eigen bevindingen.	Leraren worden uitgedaagd om kennis te construeren met collega's.	Schoolleiding evalueert samen met leraren de doelen en zorgt voor een inzichtelijke bijdrage aan de schoolorganisatie: collectieve kennis.	Bijeenkomsten met als doel: 'Waar staan we nu?' en 'Wat kunnen we van elkaar leren?'

Eigenaarschapgericht organiseren lijkt voorwaardelijk voor het ontwikkelingsgericht organiseren van leren. In de volgende paragraaf gaan we in op ontwikkelingsgericht organiseren van leren.

4.4 Ontwikkelingsgericht organiseren van leren

De kern van ontwikkelingsgericht organiseren van leren bevat de kenmerken van eigenaarschapgericht organiseren (genoemd in het schema in paragraaf 4.3).

In onderstaand figuur wordt de verhouding van de verschillende dimensies duidelijk. De hoofzaak van de ontwikkelingsgerichte dimensie is dat er een bewuste koppeling gemaakt wordt tussen persoonlijke ontwikkeldoelen van leraren en schoolontwikkeling. Leraren worden gestimuleerd om persoonlijke ontwikkeldoelen uit te werken in het samen werken met collega's, en zodoende bij te dragen aan de schoolontwikkeling.



Figuur 1. Twee dimensies in het organiseren van leren

'In verschillende bijeenkomsten zijn we vooraf door het MT geïnformeerd over de plannen om te gaan werken met kwaliteitskringen, de doelstellingen en de werkwijze werden ons duidelijk uitgelegd. Daarna konden we kenbaar maken in welke kring we zitting wilden hebben. Hierdoor hebben we meer vrijheid om samen met collega's plannen te maken. Waarbij we ook nog kaders mogen gaan veranderen op basis van goede argumenten.

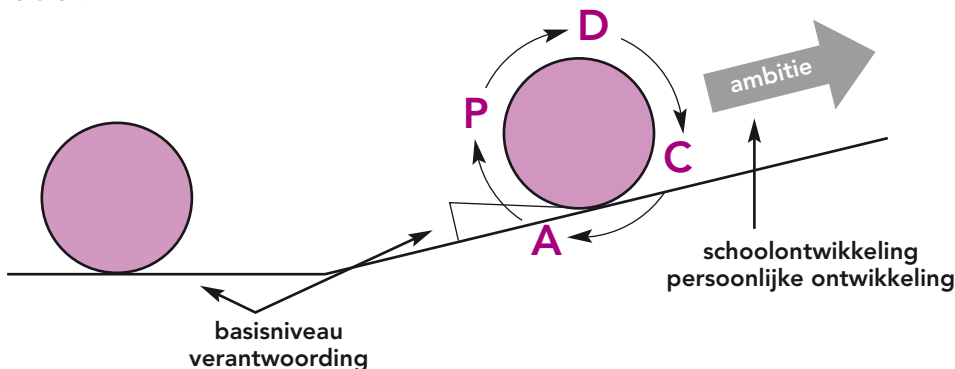
Het niet opleggen van bovenaf en het niet in een stramen worden geduwd, werkt sterk positief op mijn enthousiasme en mijn verantwoordelijkheidsgevoel. Ook omdat ik als voorzitter aanspreekbaar ben op de voortgang van het proces van onze kwaliteitskring.

In mijn kring zitten collega's, die onze kring gekozen hebben omdat ze vaardiger willen worden op ons thema. En ik zie dat zij minder vrijheid willen en meer sturing nodig hebben. Ik denk dus dat niet iedereen de enorme vrijheid in combinatie met verantwoordelijkheid aankan. Daarom is het goed dat de kring een eigen voorzitter aanwijst, want deze persoon draagt in eerste instantie toch de verantwoordelijkheid voor proces en resultaat.

Tegelijkertijd voorzie ik aan het einde van het schooljaar een probleem: alle kwaliteitskringen gaan tegelijkertijd over tot implementatie. Heeft het MT nagedacht over het feit dat dit geen haalbare kaart is en dat elke leraar tijd nodig heeft om zich de ontwikkeling eigen te maken? Ook omdat iedere leraar natuurlijk laaiend enthousiast is over zijn eigen onderwerp.'

(Wendy, leraar PO)

Uit dit praktijkvoorbeeld blijkt dat op de school van Wendy recht gedaan wordt aan verschillende vormen van leren door vrije keuze te bieden voor werkwijzen en onderwerp. Ze verbindt de schoolontwikkeling actief aan de persoonlijke ontwikkeling van leraren. Wendy geeft aan dat de match met de kwaliteitskringen kan betekenen dat je uitgedaagd wordt. Bijvoorbeeld door haar rol als voorzitter. En voor andere leraren om vaardiger te worden. In onderstaande figuur³⁰ wordt schematisch weergegeven hoe de schoolontwikkeling planmatig (PDCA) wordt verbonden aan de persoonlijke ontwikkeling, uitgaande van een basisniveau van leraren.



Figuur 2. Verbinding persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling

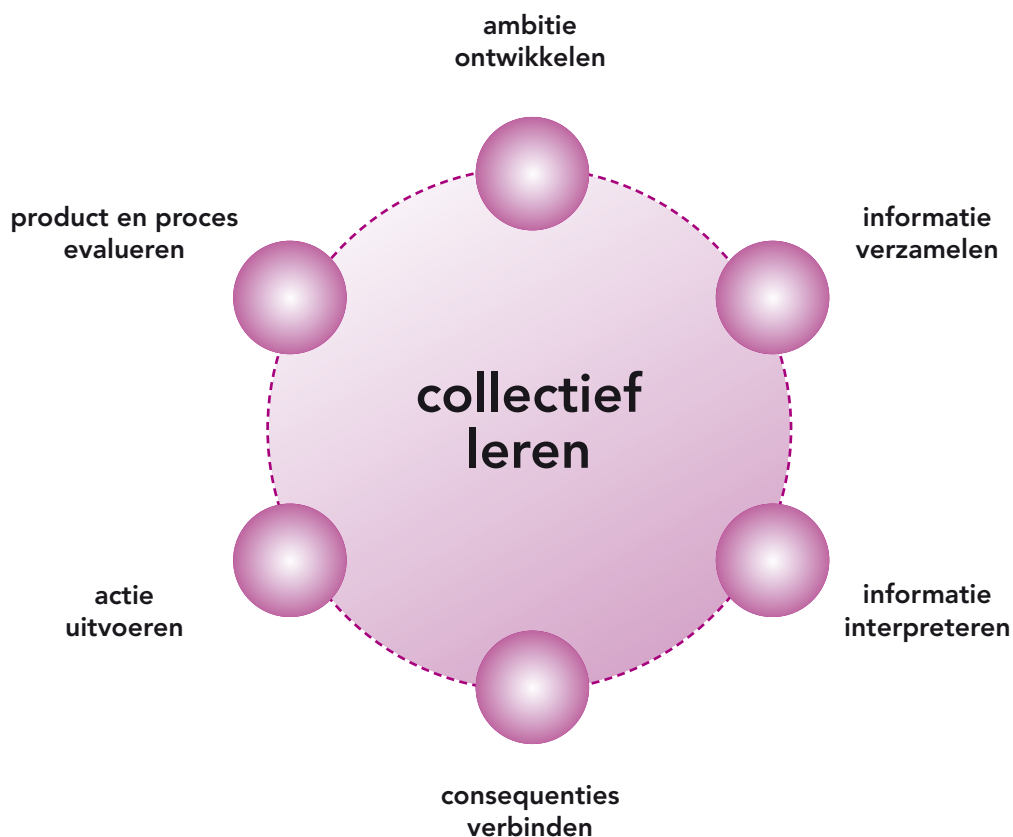
Werken aan een lerende organisatie

In deze dimensie verkeren we sterk in het HRM-deel van schoolorganisaties. Binnen het ondersteuningsprogramma School aan Zet, wordt HRM verbonden aan het werken aan een lerende organisatie. Met de volgende toelichting: 'De basis van goed onderwijs is een goede leraar. Daarom verdient een gerichte aanpak van professionalisering een structurele plaats binnen het onderwijs. Bij een lerende organisatie gaat het om goed personeelsbeleid, professionele ruimte voor leraren, ruime carrièremogelijkheden en scholing.'³¹

professionalisering		
school-ontwikkeling	HRM/LERENDE ORGANISATIE	bekwaamheids-dossier
	gesprekkencyclus	

De school van Wendy kiest er ook voor om gebruik te maken van situationeel en sociaal leren. Zij willen leraren van elkaar laten leren in kwaliteitskringen binnen de eigen schoolcontext. Met als doel om nieuwe praktijkkennis voor de school op te bouwen, bij te dragen aan de schoolontwikkeling en leraren actief te maken als het gaat om hun eigen professionalisering.

De kwaliteitskringen zijn een vorm van collectief leren³². Wendy geeft aan dat deze manier van werken haar zeer motiveert om aan de slag te gaan in dienst van de schoolontwikkeling. De kringen krijgen een systematische manier van werken aangeboden. De cyclus Collectief leren (zie figuur 3) is een voorbeeld van een dergelijke systematische aanpak. Een uitgebreide beschrijving van deze aanpak is te vinden in bijlage 7.



Figuur 3. Cyclus Collectief leren

Wat onduidelijk blijft, is de wijze waarop de school de gesprekkencyclus en het bekwaamheidsdossier aan de collectieve leeracyclus koppelt. We komen hier in de volgende paragraaf op terug.

Als we de cyclus Collectief leren integreren met de cyclus Professionaliseren, ontstaat het volgende schema, met implicaties voor het organiseren van leren.

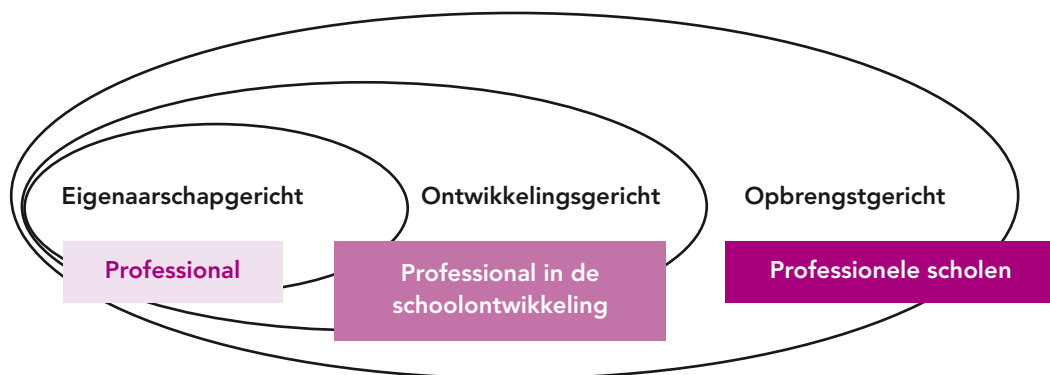
Alert op mate van self efficacy – leerdoeloriëntatie – mate van betrokkenheid					
	Ambitie ontwikkelen	Informatie verzamelen en interpreteren	Consequenties verbinden en acties uitvoeren	Product en proces evalueren	Organisatievormen
Richten: doelen stellen Ik-betrokkenheid	Leraren hebben inspraak op specifieke ambities.	Leraren worden uitgedaagd om een persoonlijke keuze te maken.	Persoonlijk commitment met het thema.		Contract-gesprek voor persoonlijke ambities.
Inrichten: activiteiten ondernemen Taak-betrokkenheid		Leraren worden uitgedaagd om informatie te verzamelen.	Leraren worden uitgedaagd om informatie te interpreteren.		Tussentijdse teambijeenkomsten om 'kennis te delen.
Verrichten: feedback organiseren Ander-betrokkenheid		Leraren krijgen ruimte voor de vormgeving van eigen professionele ontwikkeling.	Leraren vertalen informatie naar hun eigen praktijk.		Collegiale consultatie. Intervisie. Kennisdeling in de bouw en/of jaargroep.
Evalueren				Leraren worden aangesproken op de doelen passend bij hun keuze.	Functioneringsgesprek. Teambrede terugkoppeling van effecten en nieuwe inzichten.

4.5 Opbrengstgericht organiseren van leren

In de dimensie opbrengstgericht organiseren van leren zien we de kenmerken van eigenaar-schapgericht en ontwikkelingsgericht organiseren van leren terug. In deze dimensie komen alle kenmerken cumulatief samen, met als perspectief: een professionele school.

We herkennen hierin een van de lijnen in het *Actieplan Leraar 2020*. Met een pleidooi voor goed onderwijspersoneel, door HRM-beleid in relatie tot kwaliteitsbeleid op school centraal te stellen. De opbrengstgerichte dimensie kan het best getypeerd worden als planmatig en systematisch werken aan opbrengsten op leerling-, leraar- en op schoolniveau met een kwaliteitscyclus.

In recente beleidspublicaties wordt duidelijk dat door opbrengstgericht werken, leerprestaties van leerlingen stijgen en de effectiviteit van het onderwijs verbetert³³. In deze handleiding ligt het uiteindelijke doel natuurlijk bij de leerlingen. Echter in deze paragraaf richten we ons op een voorwaarde om dat doel te bereiken: het opbrengstgericht organiseren van leren.



Figuur 4. Drie dimensies in het organiseren van leren

‘In mijn rol als teamleider voer ik met mijn teamleden het gesprek over de opbrengsten en hoe tevreden we daarover zijn. We zijn redelijk tevreden. Onze leerlingen halen mooie cijfers en de examenresultaten zijn goed. Mijn docenten zijn bevlogen vakdeskundigen. Dus zou ik tevreden mogen zijn. En toch wringt er iets. Ik denk dat we nog niet uit onze leerlingen halen wat erin zit.

We merken de afgelopen jaren dat de motivatie van onze leerlingen achteruitgaat. We krijgen daar niet goed de ‘vinger’ op. Ik hoor in de gesprekken dat docenten hun eigen ideeën hebben en allerlei verschillende oplossingen kiezen. Onze meningen lopen uiteen. We weten dat van elkaar.

Ik vind het lastig om daar een goede oplossing voor te vinden. Ik voel ook de druk van onze doelen en ambities, die we met elkaar willen bereiken als school. Het lijkt alsof er twee werelden zijn. Die van onze school en die van mijn teamleden. Ik weet één ding zeker: wij willen allemaal goed onderwijs en goede resultaten blijven behalen met gemotiveerde leerlingen!

Ik ben opnieuw gesprekken gaan voeren met mijn docenten. Herkennen we de dalende motivatie van onze leerlingen? Hoe gaan we om met het gegeven dat we hier een gezamenlijke verantwoordelijkheid en ambitie in kunnen hebben? Hoe verbinden we onze manieren van werken en onze persoonlijke ambities hierin?

De uitkomsten van de interviews, op zoek naar de drijfveren en ambities, zijn hierin een belangrijke eyeopener geweest. Het deelgenoot worden van elkaars gedachten en waarnemingen levert een geweldig resultaat op: volop herkenning! En dat heeft tot hele mooie inzichten geleid, bij ons allen. En ook oplossingen!’

(Nora, teamleider VO)

Nora laat zien dat zij zowel een eigenaarschapgerichte als een ontwikkelingsgerichte manier van leidinggeven heeft. Ze zoekt naar de ambities van de individuele teamleden en de match met de ambities van de school: iedereen wil goed onderwijs, met goede resultaten en gemotiveerde leerlingen. Nora creëert urgentie om gezamenlijk aan de slag te gaan. Ze stimuleert betrokkenheid bij de individuele teamleden en bij het team als collectief. Door gezamenlijk te zoeken naar een oplossing van het geconstateerde dilemma: 'de leerlingen zijn niet meer zo gemotiveerd als vroeger', zorgt zij voor een gedeelde oriëntatie op het verbeterpunt.

Sterke scholen

In 'sterke scholen'³⁴ is sprake van een betere analyse en interpretatie van gegevens over de ontwikkeling van leerlingen. Ze gaan de effecten van het onderwijs en de zorg na. Sterke scholen evalueren systematischer de opbrengsten en borgen de kwaliteit. In het praktijkvoorbeeld van Nora zien we beginnende gesprekken met docenten over de effecten van het onderwijs. In bredere zin dan 'toets- en examenresultaten'. We zien in haar voorbeeld ook dat er sprake is van analyse en interpretatie van gegevens. Het wordt krachtig als dit een systematische analyse is van de opbrengsten en daarmee de kwaliteit wordt geborgd.

Vanuit de succesvolle ideeën van de Canadese socioloog Michael Fullan (2009), constateren we dat Nora oog heeft voor 'wat werkt'. Enkele kenmerken uit zijn gedachtegoed zien we terug:

- zorg dat de basis op orde is: leg de lat hoog;
- focus op resultaat: het gaat om het verhogen van leeropbrengsten;
- het gaat niet om schoolleiderschap, maar om gedeeld leiderschap in scholen.

We zien Nora in gesprek gaan over vragen als: 'Wat gaat goed?', 'Wat lukt (ons) nog niet?' en 'Wat gaan we anders doen?' Zij heeft hogere verwachtingen van de leerlingen en legt haar (school)ambitie voor aan leraren.

Zij raakt met haar aanpak een effectief element van professionalisering. Uit overzichtsstudies blijkt dat professionalisering vooral effectief is als deze betrekking heeft op de dagelijkse lespraktijk en problemen die leraren ondervinden bij de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van leerlingen³⁵.

Om een slag dieper te gaan, is het voor schoolleiders ook van belang om te weten op welke manier leraren invloed hebben op prestaties van leerlingen. Hattie (2009) stelde vast dat niet alle leraren effectief zijn. Ze zijn niet allemaal expert en niet alle leraren hebben een krachtig effect op hun leerlingen. Leraren hebben een positieve invloed op prestaties als zij passende uitdagende doelen voor leerlingen stellen. En als zij respect hebben voor leerlingen, een positief leerklimaat bevorderen, met passie lesgeven, goed inzicht hebben in de eigen onderwijsstijl en het effect ervan op de leerlingen. Hattie stelt ook dat de kracht van een positieve relatie tussen leraar en leerling een kritieke factor is die het leren al dan niet mogelijk maakt.

Nora is op zoek gegaan naar manieren om de invloed van leraren op de leerprestaties te verbeteren. Als zij had geweten wat Hattie vaststelde, had zij mogelijk andere interventies gekozen. Haar 'onderzoek' naar het verbeteren van de motivatie van leerlingen zorgt voor een krachtig begin.

'Wat nodig bleek en waar men behoefte aan had, was een soort van opfristraining over de laatste inzichten in hoe leerlingen leren. Om vervolgens uit te wisselen over de vragen: 'Hoe denken we hierover met elkaar', 'Wat kunnen we met deze kennis?' en 'Welke consequenties heeft dit voor het vormgeven van onze lessen?'

En zo zijn we uiteindelijk gekomen tot een training met een aantal inspirerende informatiemomenten, gevolgd door reflectie op ons eigen handelen. We zijn gestart met collegiale consultatie, door bij elkaar in de les te gaan kijken en feedback te geven naar aanleiding van het lesbezoek. Dat is ons goed bevallen.

Wonderlijk om te zien dat het geven en ontvangen van feedback en de reflectie op eigen handelen steeds vaker terug te zien was op informele momenten. Het is niet altijd meer gebonden aan een formeel scholingsmoment of vergadermoment. We hebben echt een slag gemaakt met elkaar!'

(Nora, teamleider VO)

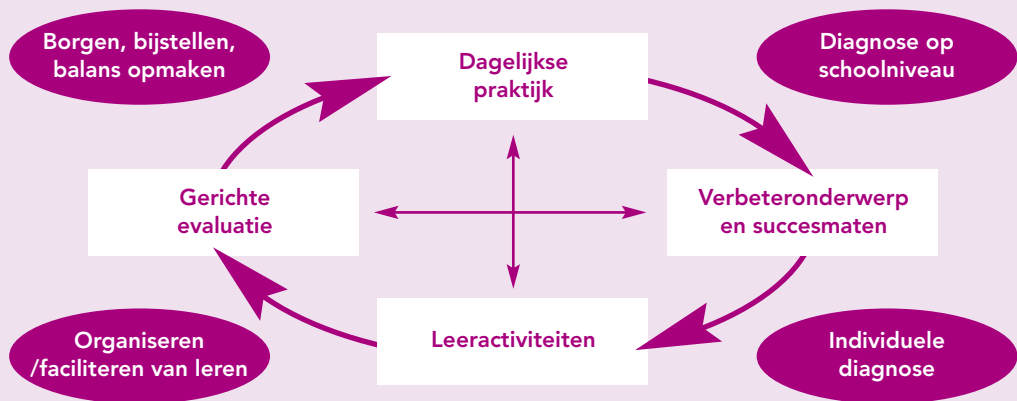
Nora heeft een goed en sterk begin gemaakt in haar team met het opbrengstgericht organiseren van leren. In gesprek met elkaar, waardoor de teamleden invloed konden uitoefenen en zeggenschap hadden over de vorm waarop ze met elkaar gingen leren. Naast een duidelijke vorm van formeel leren, de opfristraining, wordt er gekozen – op basis van de interviews waarover meer in hoofdstuk 5 – voor collegiale consultatie in de vorm van lesbezoeken en het geven van feedback. En hierdoor ontstaat geleidelijk een vorm van informeel leren³⁶. In hoofdstuk 5 wordt het praktijkvoorbeeld van Nora verder uitgewerkt. Ook werken we concrete handreikingen uit voor het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling.

Metten is weten

Opbrengstgericht organiseren van leren vraagt om het concretiseren van opbrengsten: meten is weten!

'Minder gemotiveerde leerlingen dan vroeger' is een subjectieve opbrengst. Door de waarneming 'gemotiveerde leerling' vooraf te operationaliseren en te meten, kan er tijdens het traject 'groei' geconstateerd worden en na het traject 'effect' vastgesteld worden. Het geeft vooral een duidelijke en concrete focus voor alle leraren.

In het onderstaande schema zien we een cyclische weergave om opbrengstgericht leiderschap vorm te geven. Oftewel het opbrengstgericht leren planmatig en systematisch te organiseren.



Figuur 5. Planmatige aanpak opbrengstgericht leren³⁷

In onderstaand schema vatten we de hoofdzaken samen. We zijn daarbij niet uitputtend en geven de hoofdzaken met betrekking tot eigenaarschap een plek in het cyclisch en planmatig werken.

Alert op mate van self efficacy – leerdoeloriëntatie – mate van betrokkenheid					
	Verbeteron- derwerp met diagnose op schoolniveau	Verbeteron- derwerp met succesmaten – individuele diagnose	Leeractiviteiten – organiseren en faciliteren van leren	Gerichte evaluatie – borgen en bijstellen	Organisatievormen
Richten: doelen stellen Ik- betrokken- heid	<i>Identificatie met de taak: past de taak bij mijn motieven?</i>	Hebben we een collectieve ambitie? Is de taak betekenisvol voor mij, voor het team en voor onze leerlingen?	Nulmeting analyseren en interpreteren.		<ul style="list-style-type: none"> • Nulmeting • Functioneringsgesprek • Prestatieafspraken • Functiemixgesprek • Aanscherpen personeelsbeleid • Ondersteuningstraject vormgeven: succesma- ten, kwaliteitscriteria en streefnormen
Inrichten: activiteiten onder- nemen Taak- betrokken- heid		Aanspreken op kwaliteiten: 'Word ik uitge- daagd om mijn expertises in te zetten om de taak te vervullen?'	<i>Ruimte voor eigen inbreng:</i> 'Word ik gesti- muleerd en krijg ik voldoende ruimte om zelf te reguleren?'		<ul style="list-style-type: none"> • Inspirerende informatie • Reflectie tijdens teambijeenkomsten • Critical friend • Collegiale consultatie • HRD-interventies vastleggen: portfolio
Verrichten: feedback organiseren Ander- betrokken- heid			<i>Feedback geven en ontvangen:</i> verbinden met andere taken.		<ul style="list-style-type: none"> • Critical friend • Feedback van leerlingen • Collegiale visitatie • Functioneringsgesprek • Bekwaamheidsdossier
Evalueren				<ul style="list-style-type: none"> • Meten! • Teambreed evalueren • Streefnor- men, toetsen aan resultaten • Reflecteren • Transparant rapporteren/ vastleggen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audit • Externe critical friends • Beoordelingsgesprek • Bekwaamheidsdossier • Bijstellen HRM-beleid

Handreikingen



5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bieden we handreikingen voor de praktijk. We gaan in op de diverse perspectieven van waaruit gewerkt kan worden aan het bevorderen van eigenaarschap van professionele ontwikkeling. Daarna volgen een viertal specifieke casusbeschrijvingen met de aanpakken en werkinstrumenten in de bijlagen zoals die zijn gebruikt om de professionele ontwikkeling en het eigenaarschap te bevorderen.

Voor iedere context geldt dat steeds onderzocht moet worden welke leerinterventie past en gevraagd wordt. Hierbij gelden wel een aantal principes zoals uitgaan van de professionele dialoog, het verbinden van wensen, het in kaart brengen van behoeftes en verwachtingen. Voorafgaand aan de interventie is het dus van belang een goede inschatting te maken van: 'Wat willen we leren met elkaar?'

In dit hoofdstuk hebben we een selectie gemaakt van een aantal casussen en zijn we niet uitputtend. De beschreven voorbeelden gelden daarmee niet voor elke situatie en context. Het zijn illustratieve voorbeelden van zoektochten met uitkomsten. Eén recept bestaat niet, helaas.....

Professionele relatie

Bij het ontwerpen en uitvoeren van de interventies zijn we uitgegaan van een professionele relatie tussen leidinggevende en leraar. Gebruikmakend van de dialoog zijn de interventies gericht op het zoeken naar de *wederzijdse toegevoegde waarde*.

- Hoe kan ieder vanuit zijn rol en perspectief - uitgaande van de professionele deskundigheid en bekwaamheid - bijdragen aan de organisatie in het licht van de gestelde doelen.
- Wat is er nodig om *met elkaar* te ontwikkelen en doelen te bereiken?
- Wat betekent dit voor het leren en ontwikkelen van zowel de leraar als de leidinggevende?

We eindigen dit hoofdstuk met een aantal algemene tips voor school-/teamleider en leraren. Deze tips en aanbevelingen zijn bedoeld als stimulans en als bron voor het ontwerpen en inzetten van interventies voor de professionalisering van leraren binnen de eigen organisatie.

5.2 Perspectieven bij eigenaarschap en professionele ontwikkeling

We onderscheiden een aantal perspectieven in de verkenning naar eigenaarschap bij professionele ontwikkeling en in de uitwerking daarvan in activiteiten en interventies.

Het individuele perspectief en de rol van leerdoeloriëntatie

Leerdoeloriëntatie geeft de mate aan waarin een leraar gemotiveerd is zijn competenties te verbeteren door het aangaan van nieuwe taken of werkprocessen³⁸. Bij iedere leraar is sprake van een *leerdoeloriëntatie*: iedereen heeft een ambitie, impliciet of expliciet.

Er worden twee typen leerdoeloriëntaties onderscheiden: lage en hoge leerdoeloriëntatie.

Lage leerdoeloriëntatie

Leraren met een lage leerdoeloriëntatie komen in de regel niet met allerlei initiatieven om zich professioneel te ontwikkelen. Is dat het geval, dan is het aan de school-/teamleider te achterhalen of leraren niet willen of kunnen, of een combinatie van beiden, om vervolgens gerichte interventies uit te voeren. Het is hierbij van belang te onderzoeken wat individuele ambities zijn in het leren en ontwikkelen. En als die geambieerde ontwikkeling past binnen de schoolontwikkeling vervolgens te onderzoeken welke ondersteuning, support van binnen of buiten de school en/of scholing hierbij gewenst is.

Verbinden van individuele en collectieve ambities; samen richting geven aan de ontwikkeling

Opdracht voor leidinggevende en leraar is te onderzoeken:

- Wat is de leerdoeloriëntatie?
- Hoe kan de oriëntatie gericht worden ten dienste van de individuele en collectieve ontwikkeling voor het individu en voor de school?
- Hoe kan vanuit de persoonlijke oriëntatie de verbinding worden gelegd met de collectieve ambitie?
- Wat betekent dit voor het leren en ontwikkelen van de (individuele) professional?

Vragen hierbij zijn de volgende.

- Wat zijn de drijfveren?
- Hoe verhoudt iemand zich tot de school en haar kaders?
- Hoe verhoudt iemand zich tot de leerling en collega's?
- Hoe verhoudt iemand zich tot samenwerking en uitwisseling op vak- en overstijgend niveau?
- Hoe verhoudt iemand zich tot de eigen keuzes in relatie tot de school en haar ambities?
- Hoe verhoudt iemand zich tot de verschillende constellaties die zich in de school voordoen?
- Hoe zijn deze van waarde voor de persoon en waaruit blijkt deze waarde?
- Hoe verhoudt iemand zich tot de individuele ontwikkeling in verbinding met de ontwikkeling binnen en met het collectief?

Hoge leerdoeloriëntatie

Leraren met een hoge leerdoeloriëntatie gaan in de regel op eigen initiatief aan de slag met hun professionele ontwikkeling. Zij worden gevoed door zelfvertrouwen en ambities in de taakuitvoering. De school-/teamleider heeft hier een belangrijke faciliterende rol. Hij legt de verbinding

met de schoolambitie en stimuleert de onderlinge samenwerking. Dit doet de school-/teamleider met name door: te zorgen voor een gezamenlijke richting of een gezamenlijk geformuleerde ambitie, te blijven zorgen voor identificatie met de taak, uitdaging te bieden en een rijke leeromgeving te creëren met kennisdeling, feedback, tijd en ruimte voor zelfregulatie.

Een rijke leeromgeving

Een rijke leeromgeving daagt uit om informeel te leren met anderen, kennis te delen en ook samen kennis te kunnen construeren. Voorbeelden van interventies passend bij een rijke leeromgeving:

- opzetten van kennis- en kwaliteitskringen;
- opzetten van leernetwerken;
- vormen van collegiale consultatie en intervisie met elkaar;
- opzetten van informele salons om kennis en ervaringen te delen.

Kenmerk hierbij is dat de regievoering op inhoud en vorm in handen ligt en ook moet liggen van de individuele deelnemer en zijn collega's. Als leidinggevende is het van belang te monitoren op het verloop van het leer- en ontwikkelproces en op de inhoudelijke verbinding tussen de opbrengsten enerzijds en beleidsmatige doelen en ontwikkelingen in de school anderzijds. Het accent bij de leidinggevende ligt op het benutten, verzilveren en borgen van de opgedane kennis en ervaring in het licht van verdere uitwerking in de school.

Het team als perspectief en de fase van ontwikkeling

Een team is een combinatie van individuen die ieder op hun manier in de eigen taakuitvoering staan en daarbinnen een eigen leerdoeloriëntatie, rolopvatting en ambitie hebben.

Het is van belang te onderkennen welke perspectieven er zijn in het team; hoe eenieder bijdragen kan leveren aan het gezamenlijk ontwikkelen, het werken aan de collectieve ambities en zo leren en ontwikkelen met elkaar. Vragen hierbij zijn de volgende.

- Wat is de ontwikkelfase in het team?
Denk hierbij aan de fases van forming – storming – norming – performing³⁹.
- In hoeverre is er sprake van een team en wordt er op inhoud en proces met elkaar kennis gedeeld, kennis ontwikkeld en de gedeelde en ontwikkelde kennis getoetst aan de doelen van het team?
- Hoe kunnen leraren met leiderschapskwaliteiten, mede sturing geven aan de onderlinge verbinding? En hoe kunnen inhoudelijke pioniers in het team een rol krijgen in het vormgeven en uitwerken van de gestelde doelen? Hoe kunnen deze leraren in stelling en in positie worden gebracht zodat het onderwijskundig leiderschap op inhoud en proces op de werkvloer ingericht en uitgewerkt kan worden?

Leiders en pioniers

Leraren met leiderschapskwaliteiten of met inhoudelijke vooruitstrevende en innovatieve ideeën kunnen een belangrijke rol spelen bij het aanreiken van en sturing geven aan perspectieven binnen de school. Perspectieven waarmee aanwezige inhoudelijke kennis en ervaring gedeeld kan worden en kan leiden tot het construeren van nieuwe concepten met passende praktische uitwerkingen passend bij de beleidsmatige keuzes en prioritering van de school en het team.

Het perspectief van de leidinggevende

Het is goed om als leidinggevende bewust en actief te sturen op gedeelde ambities en gedeeld leiderschap. Dit kan door zelf de beweging te maken van zelf voordenken en uitwerken naar faciliteren en ondersteunen en de rol pakken van meewerkend voorman. Zo kan gedeeld leiderschap ontstaan en zich ontwikkelen, resulterend in doelen en inhouden die uitgevoerd worden en leiden tot concrete opbrengsten in lijn met taken en werkzaamheden van het team.

De rol van school-/teamleider

De school-/teamleider creëert ruimte voor en faciliteert het:

- inrichten van werkprocedures (overleggen/werkverdeling), bijvoorbeeld de agenda van vergaderingen;
- werken aan inhoud en aan een gedeelde ambitie, bijvoorbeeld teamplan: invulling geven aan en prioriteren van de doelen uit het teamplan en vervolgens tot kenniscreatie laten komen;
- organiseren van onderlinge afstemming (hoe organiseer je dat), bijvoorbeeld tot kennisdeling komen;
- formuleren van opbrengsten en resultaten, bijvoorbeeld toewerken naar de ambities uit het teamplan en dan uitwerken tot concretisering.

5.3 Praktijkvoorbeelden

In de vier praktijkvoorbeelden in deze paragraaf wordt het onderzoek beschreven naar wat nodig was om met elkaar te kunnen leren en ontwikkelen. Passend bij de context is een keuze gemaakt voor het ontwerp en het inzetten van interventies. Deze worden kort beschreven.

Casus VO: Inzicht krijgen in een brug slaan tussen individueel perspectief en collectief belang

'In mijn rol als teamleider heb ik een ambitie met mijn team. Ik wil als collectief met elkaar opdenken en zaken uitlijnen. Ik merk dat dat door mijn teamleden anders beleefd wordt. Ik heb de indruk dat zij anders aankijken tegen wat een team kan en moet doen. Zij zien ook niet zo

de noodzaak van dit team. Ik zie het team als een middel om te werken aan goede opbrengsten voor onze leerlingen. Mijn docenten beleven dit anders. Zij willen ook graag goede opbrengsten, maar zien dat veel meer als een persoonlijke taak en opdracht. Ik weet dat ze allemaal heel bevlogen en deskundig zijn. Ik weet dat mensen zich met hart en ziel inzetten voor hun vak en de leerling en toch... We kunnen veel meer met elkaar.

Ik zou graag willen dat we met elkaar de meerwaarde van het samenwerken in een team zouden kunnen ontdekken en zo de kar beter en efficiënter met elkaar zouden kunnen trekken... Wat zou dat een positief effect hebben volgens mij op het welbevinden van ons allen en ook de sfeer in het team. En vooral ook wat we dan kunnen bereiken met elkaar in het onderwijs voor de leerling en waar we als school voor staan.

Ik wil het gesprek hierover op gang brengen en voel ook dat dat niet zomaar gaat. Ik vind dat lastig. Ik wil namelijk ook dingen bereiken en dat wringt. Onze doelen liggen uiteen en ik zoek naar manieren om de brug te slaan, maar weet niet goed hoe. Ik ben oprecht benieuwd te weten hoe mijn teamleden dit ervaren?

En natuurlijk hoop ik op een gezamenlijke oplossing en richting voor de toekomst en inzicht te krijgen in wat nodig is om met elkaar te ontwikkelen en met elkaar te verdiepen langs de weg van bijvoorbeeld scholing en teamontwikkeling. Ik wil vooruit en ik weet zeker mijn teamleden ook...'

(Aniek, teamleider VO)

Op verzoek van teamleider Aniek is onderzocht hoe het gesprek kon worden vormgegeven en georganiseerd om het bovenstaande dilemma expliciet te maken en te onderzoeken hoe iedereen hierin stond. Het was van belang in dit gesprek goed aan te sluiten bij het individu en te onderzoeken hoe de verbinding gemaakt kan worden met en naar het collectief en het collectieve belang.

Daarom is gekozen de centrale vraag te laten gaan over de beleving en invulling van de individuele taakuitvoering en hoe deze zich verhoudt tot de collectieve verantwoordelijkheid in de school. Daarnaast stond centraal hoe teamleden aankijken tegen de meerwaarde van het team en wat de bijdrage van iedereen aan het team kan zijn. Als laatste is ieder teamlid bevraagd op ideeën en gedachten om hier als collectief stappen in te zetten en wat die stappen dan zouden moeten zijn. Er is bewust voor gekozen deze interviews door een externe te laten uitvoeren.

Interventie 1: interviews 'Op zoek naar versterking teamambitie'

Er zijn interviews gehouden met individuele docenten.

- Wat zijn je drijfveren in je werk?
- Wat is je eigen beeld bij je taak en opdracht?
- Wat zie jij als je eigen ontwikkeling?
- Hoe kan jouw expertise en ervaring verzilverd worden in het team?
- Wat is voor jou de toegevoegde waarde van het team?
- Hoe kijk je aan tegen samenwerking en waar zie je binnen het team mogelijkheden en ruimte daartoe?
- Hoe belangrijk is onderlinge uitwisseling voor jou en op welke terreinen wil je die laten plaatsvinden?
- Wat is volgens jou nodig om te werken aan verbinding in het team?

Activiteitenmodel van Engeström

De interviewvragen in deze paragraaf zijn gebaseerd op het activiteitenmodel van Engeström. Dit model biedt een theoretisch concept om de onderwijspraktijk te lezen en helpt bij verbetering en verandering van praktijken en kan worden ingezet om nieuwe praktijken te ontwerpen. Zie bijlage 1 voor meer informatie over dit model.

Interventie 2: gesprek 'Erkennen wederzijdse opvattingen en beelden'

De verslagen van de gesprekken zijn geaccordeerd door de teamleden. Op basis van de verschillende verslagen is een totaalrapportage gemaakt waarin de externe begeleider een selectie heeft gemaakt van de verschillende uitspraken. Dit verslag is eerst besproken met de teamleider. Met haar is onderzocht wat een goede werkwijze zou zijn voor de terugkoppeling. Doel van de terugkoppeling was om de genoemde dilemma's en blokkades zoals die aan de orde waren gekomen in de interviews expliciet te maken en het gesprek hierover aan te gaan met het totale team, teamleden en teamleider, onder leiding van de externe begeleider.

Interventie 3: spiegelen van opvattingen en beelden

De geanonimiseerde rapportage bood een totaaloverzicht met beelden, belevingen en ervaringen van de docenten. In de terugkoppeling werden zij via dit rapport deelgenoot gemaakt van elkaars beelden en perspectieven. Ook werd duidelijk welke dilemma's en blokkades er waren die eerst aandacht verdienden voor het met elkaar in gesprek kunnen gaan over de vraag wat voor team ze willen zijn.

'We hebben interviews gehad over hoe je naar je werk kijkt; waarom je docent bent geworden. Eerst vond ik het een beetje onzin, ik wil liever met inhoud aan de slag, en gewoon doen waar ik me lekker bij voel en zoals ik denk dat het goed is. Nu ben ik blij dat we het gedaan hebben.'
(een van de teamleden)

In gesprek met de teamleider en de teamleden is onderzocht hoe men elkaars beelden hoorden en beleefden. Het bleek dat men zich herkende in het rapport; het waren hun woorden en belevingen en zo kon in gezamenlijkheid onderzocht worden hoe men als team wilde omgaan met de diverse perspectieven en mentale beelden die in het team leefden ten aanzien van elkaar, het team en de teamleider en ook wat men wilde betekenen voor de leerlingen.

'Het was echt verrassend te horen wat directe collega's vertelden, hoe ze dachten over hun rol en taak als docent en wat ze wilden bereiken met hun lessen. En ook hoe men aankeek tegen het team, wij tezamen. Soms was ik het ook echt niet eens met wat er gezegd werd. Dat is prima en het is goed daar met elkaar over door te praten en zo te komen tot nieuwe afspraken. We moeten af van het wij-zij denken en voor elkaar invullen. Eigenlijk willen we allemaal hetzelfde; goed onderwijs. Dat is ons vertrekpunt...'

(een van de teamleden)

Men kwam op deze wijze tot een eerste gedeeld beeld en ook tot een eerste aanzet voor een gedeelde oriëntatie op de wenselijke vervolgstap die nodig was om te komen tot het daadwerkelijk voelen en ervaren van de meerwaarde van het team en de collega's. Dit met het doel het onderwijs voor de leerlingen een kwalitatieve impuls te geven. Werken vanuit het individuele perspectief in samenhang met een gedeelde focus vanuit het collectief.

Opbrengst

Dit gesprek is zeer waardevol gebleken. Doordat de totaalrapportage een weerslag was van eigen belevingen en ervaringen, voelden de teamleden zich gekend en gehoord in hun beleving. Ook hebben ze elkaar serieus genomen in de dilemma's en blokkades die genoemd zijn. In die zin is er letterlijk iets open gebroken. Dit vraagt wel om onderhoud vanuit de teamleden en teamleider naar elkaar en ook vanuit de teamleider in het organiseren van teamoverleg en in het aansturen van het team. Het team heeft het voornemen dit gesprek te blijven voeren en zich zo bewust te zijn van de stappen die gezet moeten worden om de sfeer en werkrelatie te onderhouden en te optimaliseren. Ook heeft dit gesprek geleid tot kleine aanpassingen in hoe het team samenwerkt en hoe men tot keuzes en besluiten komt in het teamoverleg.

Casus VO: Werken aan collectieve betrokkenheid bij teamleden met het doel gericht samen te werken aan het verhogen van opbrengsten bij leerlingen

In hoofdstuk 4 is de casus van Nora al uitgebreid beschreven. In dit hoofdstuk staan we kort stil bij de interventies die gedaan zijn om de verbinding tot stand te laten komen tussen het werken aan opbrengsten enerzijds en het vergroten van de collectieve betrokkenheid van de teamleden anderzijds.

'We willen allemaal goed onderwijs en we willen allemaal goede resultaten blijven behalen met gemotiveerde leerlingen. En daar ben ik toen het gesprek over aangegaan. Hoe beleefden mijn teamleden dit dilemma?

(Nora, teamleider VO)

Interventie 1: interviews 'Op zoek naar gedeelde oriëntatie'

Er zijn interviews gehouden met kleine groepjes docenten.

- Wat zijn je drijfveren in je werk?
- Wat is je eigen beeld bij je taak en opdracht?
- Wat betekent dit voor je eigen ontwikkeling?
- Hoe kan jouw expertise en ervaring verzilverd worden?

Op basis van de verschillende verslagen is een totaalrapportage gemaakt waarin de externe begeleider een selectie heeft gemaakt van de verschillende uitspraken. Zo ontstond een totaaloverzicht met beelden, belevingen en ervaringen van de docenten. In woord- en zinsgebruik is getracht zo dicht mogelijk te blijven bij de gedane uitspraken in de individuele interviews.

Interventie 2: spiegelen van beelden met quotes

De teamleider maakte een reflectie op basis van de rapportage. In deze reflectie gaf ze haar interpretaties van het rapport, vervolgens checkte ze haar interpretatie in gesprek met de teamleden. Het team herkende zich in het rapport: het zijn hun woorden en belevingen. In het gesprek met de teamleider is ook onderzocht hoe het team wil omgaan met de diverse perspectieven en mentale beelden die in het team leven ten aanzien van elkaar, het vak en de leerlingen.

Interventie 3: commitment creëren op gedeelde oriëntatie

'En wat bleek; we herkenden elkaars gevoel en beleving. En dat heeft tot hele mooie inzichten geleid, bij ons allen. En ook oplossingen!'
(een van de teamleden)

Men kwam op deze wijze tot een gedeeld beeld en ook tot een gedeelde oriëntatie op de gewenste vervolgstap om te komen tot actie ten aanzien van het verbeteren van de motivatie bij de leerlingen. Dit vanuit zowel het individuele perspectief als docent werkend met de groep als ook in samenhang met een gedeelde focus vanuit het collectief. Zo werd ook de professionele ruimte voor de docent vergroot en kreeg men invloed op de te kiezen vervolgstap.

Interventie 4: interventies kiezen en professionalisering vormgeven

Deze gezamenlijke reflectie leidde tot het collectief ontwerpen van een professionaliseringstraject. Een kleine groep uit het team heeft mandaat en de ruimte gekregen om dit traject te ontwerpen en in gesprek te gaan met mogelijke samenwerkingspartners.

Het professionaliseringstraject kenmerkte zich door formeel en informeel leren. Daarnaast is er tijdens de bijeenkomsten en ook daarbuiten gewerkt en geoefend met het geven van feedback en het doen van intervisie op een aantal voor het (handelen van het) team relevante thema's en onderwerpen.

Voorbeelden van formeel en informeel leren

- **Formeel leren**
Instructie krijgen over de laatste inzichten met betrekking tot leren en ontwikkelingen van leerlingen.
- **Informeel leren**
Uitvoeren van wederzijds lesbezoek waarbij men notie en inzicht krijgt in hoe men individueel werkt en wat je daar als collega van kunt leren.
- **Tijdens en buiten de bijeenkomsten informeel leren**
Werken en oefenen met het geven van feedback en het doen van intervisie op een aantal relevante thema's en onderwerpen voor het team en het handelen van het team.

Opbrengst

Deze professionalisering en de drieslag erin (van formeel naar informeel leren tijdens en buiten de bijeenkomsten) sloot aan bij de collectieve behoefte en ondersteunde de ontwikkeling van het individu en het collectief. Met de inrichting en vormgeving van de professionalisering was iedereen akkoord en zo werd men ook eigenaar van het vormgegeven en gekozen traject. Als extra winst heeft de professionaliseringsinterventie geleid tot een beleidsrijke totstandkoming van het teamplan. Teamleden hebben een actieve rol en inbreng genomen in de verdere beleidsontwikkeling. Ze hebben daardoor invloed gekregen op keuzes en prioriteiten en hoe deze vorm te geven voorkomend uit de kaders van de school.

'Onze school heeft twee locaties. Gezamenlijk werken we aan onze visie en hoe we het onderwijs voor onze leerlingen goed willen inrichten. Dat vraagt veel van ons team. Dat weten we. Onze teamleden klagen ook over de werkdruk en we maken ons daar zorgen over. We denken dat daar ook wel oplossingen voor zijn, alleen moeten die wel gedeeld worden en moet er ook over gesproken worden. De werkdruk die men voelt, maakt het moeilijk om voorstellen te doen voor het ontwikkelen met elkaar. We willen eigenlijk aan de slag met onze schoolontwikkeling en dat kan alleen met de teamleden zelf. Maar daar gaat hun energie en belangstelling nu niet naar uit. We zien dat iedereen heel druk bezig is met lopende zaken en alles wat er gebeurt in de school. En daar komt voor ons een tweede zorg, we horen en zien dat er veel gedaan en ook veel gepraat wordt. Alleen gebeurt dat niet met elkaar, eerder over elkaar en dan ook over wat er niet goed gaat. Daar liggen de accenten op dit moment.

Als MT willen we dit doorbreken en gaan bespreken. Samen met de teamleden onderzoeken wat nodig is om dit te doorbreken en anders te werken met elkaar. Dit is voor ons ook spannend, want we zijn gewoon niet blij en ook niet tevreden met hoe het nu loopt. Het kan echt anders en dat moet ook. Tegelijkertijd willen we geen dingen gaan opleggen en zeggen: 'Zo ga je het doen'. Wij zouden het goed en krachtig vinden als we dat samen kunnen onderzoeken met de teamleden. Samen bouwen aan een professionele werkcultuur en een klimaat waarin het prettig en professioneel werken is met elkaar. Als we dat kunnen bereiken, komt er hopelijk ook ruimte om weer te werken aan schoolontwikkeling, niet alleen vanuit het individu, maar als team en school.'

(Karin, coördinator onderbouw en MT-lid PO)

Het MT erkent de individuele betrokkenheid bij teamleden. En ziet ook de hoge mate van betrokkenheid van teamleden bij alles wat er gebeurt en hoe het loopt. In die zin is er sprake van een hoge mate van sociale betrokkenheid op het collectief en ook op het eigen welzijn. De betrokkenheid kent wel een kleuring in die zin dat het een negatieve lading kent. De ervaren werkdruk en het ontbreken van een aanspreekcultuur, maar wel een praatcultuur zijn hier exponenten van.

Met het MT is besproken hoe om te gaan met het dilemma dat men enerzijds betrokken is bij elkaar, maar anderzijds de betrokkenheid laag is als het gaat om leren en ontwikkelen. In het belang van het individu en in het belang van de school vraagt dit om verkenning hoe dat doorbroken kan worden. Het MT heeft hierbij een voorbeeldrol: een onderzoekende houding tonen en deze ook inrichten, organiseren en faciliteren voor zichzelf en voor de teamleden. Dit om voorbij te kunnen gaan aan oordelen en voorbehouden die - zoals het lijkt - over en weer aanwezig zijn.

Wanneer het MT dat voorbeeld voorleeft, kan er ruimte gecreëerd worden om zicht te krijgen op de gedeelde focus en kennis te nemen van de aanwezige mentale beelden en modellen van waaruit men werkt in de school. Dit is voorwaardelijk en de opmaat naar een ander gesprek, namelijk: 'Hoe kunnen wij met elkaar als collectief onze schoolontwikkeling en daarop volgend onze eigen professionele ontwikkeling vormgeven?' Het met elkaar inrichten van een andere

werkcultuur, meer gebaseerd op professionele waarden naast de aanwezige sociale verbindingen, is een voorwaarde om te kunnen komen tot die individuele en collectieve ontwikkeling aansluitend bij de collectieve ambitie.

Interventie 1: bijeenkomsten 'verkennen van de professionele cultuur'

In twee bijeenkomsten, per locatie één bijeenkomst, is de professionele cultuur met elkaar verkend en op basis van samenspraak is bepaald welk aspect en onderdeel nader onderzocht en uitgewerkt wordt door de teamleden.

De werkprocedure was hierbij als volgt.

- De bijeenkomst startte met enkele sheets (zie bijlage 2) waarin inhoudelijk is ingegaan op wat verstaan wordt en wat er zo belangrijk is aan het werken in een professionele cultuur.
- De groep is opgedeeld in verschillende groepjes.
- Iedere groep onderzocht met elkaar en scoorde waar de school en zichzelf zich bevonden op de schaal ambtelijke cultuur en professionele cultuur. Diverse kenmerken van beide culturen zijn tegenover elkaar geplaatst. Per kenmerk kon aangegeven worden waar elk teamlid vond dat de school zich bevond (zie bijlage 3).
- In dialoog met elkaar is in elk groepje besproken wat men onder de diverse kenmerken verstond en kwam men tot een gemeenschappelijke peiling.
- De uitkomsten van alle groepjes zijn opgetekend en gedeeld in een plenaire terugkoppeling.

Dit heeft geleid tot het formuleren van acties in het licht van met elkaar groeien in het creëren van de professionele cultuur.

De bijeenkomsten hadden als opbrengst:

- teamleden nemen kennis van kenmerken van een professionele cultuur;
- teamleden nemen kennis van elkaar en hun beleving hierbij;
- teamleden krijgen inzicht in wat hun bijdrage hierbij is;
- teamleden bepalen samen wat zij gaan doen om te werken aan de professionele werkcultuur en wat ieders inbreng kan en gaat worden.

Interventie 2: creëren professionele cultuur

- 1 Werken aan open communicatie. Met name is structureel gewerkt aan het minderen van de 'wandelgangen-praat', door hier duidelijke afspraken met elkaar over te maken en elkaar hierin te corrigeren.
- 2 Werken aan een kortere en duidelijkere overleg- en vergaderstructuur. Deze is onder de loep genomen en er is onderzocht hoe deze effectiever zou kunnen. Hieruit is een nieuw vergaderrooster voortgekomen met minder vergadermomenten in twee vormen: uitgebreide vergaderingen voor het gehele team (eens in de vier weken) en tussentijdse 'korte onderwerp vergaderingen' voor de naast betrokken collega's.
- 3 In een training is gewerkt met alle teamleden aan het verkrijgen van inzicht in de eigen tijdsbesteding en aan het vat krijgen op een betere beheersing van de eigen werktijd.

Deze interventie had de volgende opbrengst.

- De vergaderagenda is gewijzigd: een keer per maand vergaderen voor het team en andere overlegmomenten ingevuld voor werkgroepen of andere activiteiten.
- Teamleden moppen minder over tijdgebrek en zoeken oplossingsgericht naar tijd om bepaalde activiteiten op te pakken en uit te voeren.
- De sfeer van open communicatie zorgt voor een veiliger werkomgeving, waarin iedereen serieus wordt gehoord en waarin iedereen voor zijn mening uitkomt. Centraal staat het zoeken naar oplossingen.

Werkwijze Verkennen professionele cultuur

Wat is de toegevoegde waarde van de werkwijze zoals beschreven in de casus op pagina 59?

- In dialoog kan men zich een duidelijker beeld vormen wat er onder de verschillende kenmerken wordt verstaan.
- Het inschalen van de verschillende kenmerken zal heel verschillend zijn en is daarmee een bron voor interessante uitwisselingen in de groepjes.

Uitvoeringstips

- Bewaak dat alle leden van de groepjes betrokken zijn bij de gesprekken: zorg voor een goede gespreksleider per groepje die iedereen vraagt om inbreng.
- Accepteer diversiteit in inschalen. Hoe ervaart men elkaar en wat zijn beelden over en weer? Laat het oordeel hierover los en zie het als bron voor ontwikkeling. Geef de diverse beelden bestaansrecht in de zin van uitspreken en onderzoeken hoe hiermee om of verder te gaan.

Tips voor het MT

- Ga bewust om met de voorbeeldrol die je als MT hebt in het uitdragen en voorleven van beleidsmatige intenties en voornemens.
- Heb oog voor en erken de diverse ontwikkelstadia waarin de teams kunnen zitten.
- Ga aan de slag met organisatorische belemmerende factoren die een professionele cultuur in de weg kunnen staan.
- Draag, in allerlei settings en op allerlei momenten, formeel en informeel de boodschap uit en ga in gesprek met medewerkers waarbij het van belang is direct aan te sluiten bij het perspectief van de ander: leef de boodschap voort!

Interventie 3: kwaliteitsteams samenstellen

- Werken met kwaliteitsteams (zie bijlage 4): dit met het doel dat groepjes collega's (die zich vrijwillig aanmelden) aan de slag gaan met inhoudelijke onderwerpen aansluitend bij de schoolontwikkeling op een onderzoekende en opbrengstgerichte manier.
- Naast de kwaliteitsgroepen zijn er ook nog steeds bepaalde werkgroepen met een organisatorisch karakter; gericht op activiteiten die steeds in het schooljaar terugkeren, zoals: schoolreis, Sinterklaas en carnaval.

De kwaliteitsteams hebben ook het doel sturend te zijn in de professionele ontwikkeling die nodig is om de handelingsbekwaamheid te vergroten die nodig is om het onderwerp in de praktijk op een kwalitatief goede manier uit te werken.

Het schoolplan is sturend voor de thema's die in de kwaliteitsteams aan bod komen en ook welke thema's schooloverstijgend opgepakt kunnen worden.

Kwaliteitsteams opstarten binnen een organisatie

Werkprocedure

- Formuleren van een 'SMART-opdracht' per thema (SMART staat voor Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdsgebonden).
- Collega's vragen om kenbaar te maken in welk team ze zitting zouden willen nemen.
- Groepssamenstelling vaststellen, rekening houdend met de interesses van de collega's en met de omvang van de 'opdracht' en de omvang van de aanstelling.
- Als voorbereiding op de start van de kwaliteitsteams aan elk team vragen om één voorzitter aan te wijzen.

Tips

- Nodig de voorzitters uit voor een start-up-bijeenkomst en laat hen meedenken over rollen en taken binnen de kwaliteitsteams en de inhoudelijke uitwerking van de opdracht (zie bijlage 5). Dit ondersteunt het verkennen van taken van de voorzitter, de secretaris en de overige leden van het kwaliteitsteam.
- Laat de kwaliteitsteams een projectplan uitwerken met daarin globaal de eerste stappen als doel, activiteiten, leden en planning, aangevuld met professionaliseringswensen en behoeftes.
- Laat elk kwaliteitsteam dit projectplan bespreken met een lid van het MT.

Rol van het MT bij kwaliteitskringen

- 1 Volgen en monitoren wat er gebeurt door middel van voortgangsoverleg met leden en/of voorzitter.
- 2 Motiveren en enthousiasmeren van de teamleden.
- 3 Nagaan of gedaan wordt wat met elkaar is afgesproken.
- 4 Bespreken van vragen en problemen bij de uitwerking van de inhoud.
- 5 Ondersteunen bij het zoeken naar oplossingen.
- 6 Zorgen voor kennis delen en uitwisselen van de kwaliteitskringen onderling.
- 7 Zorgen voor borging van de resultaten en opbrengsten.
- 8 Bewaken dat de facilitering in tijd en middelen toereikend is.

Casus PO: Leren met een zelfverantwoordelijke werkgroep als professionele leergemeenschap

'Wij zijn een school met een aantal waarden die hoog in ons vaandel staan. Verdraagzaamheid, respect voor elkaars mening en respect voor ieders levensovertuiging vinden wij erg belangrijk. Wij slagen er steeds in om nieuwe initiatieven op te pakken. Geleid door onze visie 'Onze kwaliteit is flexibiliteit met passie' durven wij te experimenteren en andere organisatorische en onderwijskundige paden te bewandelen. Kwaliteit heeft voor ons als kenmerken: hoge opbrengsten, een goed pedagogisch klimaat en een brede zorg voor alle leerlingen. Binnen onze school hebben we een werkgroep Zelfstandig werken met zes leden. De leden hebben eerder laten weten affiniteit te hebben met het thema zelfstandig werken. Wij willen hen graag de ruimte bieden om hiermee aan de slag te gaan.'

(Lia, MT-lid PO)

Een aantal leerkrachten uit de school had het MT aangeboden deze kar te gaan trekken. Zij wilden graag hun rol pakken en daarmee werk verzetten, om zelf te leren, in dienst van collega's en de school. Zij stapten van nature in de rol van grensganger en bruggenbouwer en zijn daarmee van groot belang als ambassadeurs in de school voor de overige teamleden. Via hen kan het onderwijskundig leiderschap zich verbreden in de school.

'Als school en als MT staat het onderwerp 'Zelfstandig werkende leerlingen' hoog op onze beleidsagenda. Wij willen hierin investeren. Daarom hebben we als MT ook een eerste aanzet gegeven voor een projectaanpak. Zo willen wij onze projectgroep ondersteunen in hun werk. Hoe goed ook bedoelt; ze konden met het plan niet uit de voeten. Wat ons duidelijk werd, is dat we hen eigenlijk belemmerden in het zelfverantwoordelijk worden voor hun eigen ambities en hoe ze dit wilden gaan aanpakken binnen onze school.'

(Lia, MT-lid PO)

Dit inzicht was voor het MT niet alleen een belangrijk moment, maar vooral ook een belangrijke ervaring. Zij kregen heel veel informatie over hun eigen leerbehoefte in de groep en over een werkbare aanpak die aansloot bij het perspectief als MT, en daarmee de verbinding met de schoolontwikkeling.

Wat zij na enkele weken ontdekten, was dat een projectplan neergelegd vanuit de directie het eigenaarschap van leraren belemmerde. Er ontstond in eerste instantie een spanningsveld en nauwelijks commitment. Leraren gingen daardoor proberen om te 'voldoen'. Dit beïnvloedde het vertrouwen in eigen kunnen en de motivatie om te leren. Het zorgde uiteindelijk voor daadkracht en initiatief: 'Wat kunnen wij waarmaken en waar staan wij voor!'

Deze school beschikt dus over teamleden met een hoge leerdoeloriëntatie. Teamleden die hun eigen kennis en kunde direct willen inzetten ten dienste van de school. Die vanuit de werkpraktijk - aansluitend bij de visie van de school - gezamenlijk willen construeren. En zo samen bouwen aan hun schoolontwikkeling en zodoende samen leren in dit ontwikkelproces. Wat zij van de schoolleiding vroegen, was een omgeving en facilitering om dit proces van collectief delen en ontwikkelen te realiseren. De schoolleiding hoefde hierin niets voor te schrijven, omdat de visie al een gedeelde ambitie bleek. De schoolleiding werd gevraagd om het proces te ondersteunen en te volgen vanuit vertrouwen. Ook vanuit het gegeven dat samenwerken in de schoolontwikkeling en beleidsvaststelling noodzakelijk bleek. Van belang hierbij was om met elkaar concrete opbrengsten te formuleren: 'Hoe kom je van de fase van ontwikkelen en construeren tot opbrengsten en resultaten die uitvoerbaar worden voor alle leerkrachten in de schoolpraktijk?'

De schoolleiding ondersteunde en faciliteerde de werkgroep als professionele leergemeenschap. 'We leren van elkaar en met elkaar!' Afgesproken werd dat er iedere periode een voortgangsgesprek zou zijn met het MT. Met als doel onderlinge afstemming van beelden en (taak)opvattingen om zo te komen tot vertrouwen in elkaar en concrete afspraken voor de verdere uitwerking met andere teamleden.

Het motto van de werkgroep: 'We blijven op heel concreet niveau werken en nemen daar steeds meer leerkrachten in mee.' De werkgroep ging als volgt te werk.

Interventie 1: concretiseren en eigen maken van de opdracht

De werkgroep ging zelf aan de slag met het interpreteren en concretiseren van de opdracht. Het beantwoorden van de 'waarom-vraag' (belang en visie) en de 'wat-vraag' (concrete beelden

van het resultaat en afbakening werkpraktijk).

Met als resultaat betekenisgeving van de opdracht per persoon: als leraar, voor de taak van collega's en voor kinderen.

Interventie 2: praktijkonderzoek

Vervolgens deden de werkgroepleden zelfonderzoek en 'onderzoek' onder hun collega's om te komen tot concrete beelden en opvattingen ten aanzien van het begrip 'zelfstandig werken' in de huidige praktijk.

Resultaat: Schoolspecifiek (conceptueel) kader en concretiseren experiment: Wat is....? Hoe dan...?

Interventie 3: collectieve ambities

Op basis van het 'praktijkonderzoek' presenteerde de werkgroep de resultaten aan collega's om vervolgens collectieve ambities te formuleren. Gevolgd door het ontwerpen en het uitvoeren van experimenten in de volgende periode.

Het resultaat van deze interventie: door het afstemmen van de aanpak met collega's, de werkgroepleden onderling en het management ontstond collectief commitment.

Interventie 4: experimenteren in de praktijk

De werkgroep experimenteerde in de praktijk met allerlei varianten. In deze periode hielden zij elkaar op de hoogte en leerden van elkaar tijdens momenten van collegiale consultatie.

Interventie 5: transfer naar de schoolorganisatie

Het MT van de school leerde van deze werkgroep en vertaalde de leerervaringen door naar de schoolorganisatie voor het nieuwe schoolplan. Zij lieten zich informeren door leden van de werkgroep en kwamen samen tot een aanpak voor de volgende fase van de schoolontwikkeling. Het MT liet zich vervolgens professionaliseren om een opbrengstgerichte aanpak van leren en ontwikkelen te organiseren, met zoveel mogelijk eigenaarschap en transfer naar de onderwijspraktijk in de school voor elke werkgroep.

Voor meer informatie over deze casus verwijzen wij naar bijlage 6, 7 en 8.

5.4 Tips voor de school-/teamleider en leraren

Dit hoofdstuk eindigen we met tips over leidinggeven aan het leren en professionaliseren voor school-/teamleiders en leraren.

School-/teamleider

1 Werk aan een leerrijke omgeving

Faciliteer en creëer een leerrijke omgeving in het licht van leren en werken met elkaar om de schoolorganisatie te ontwikkelen voor iedereen in de school. Daarbij uitgaand van een professionele cultuur en setting met ruimte voor elkaar aanspreken en geven van feedback op inhoud en uitvoering.

2 Verbind het persoonlijk, collectief en organisatie leren en het maatschappelijk leren

Zorg dat leraren en schoolleiders 'in verbinding' komen en zich over de grenzen van hun klaslokaal en van de school heen oriënteren. Om dit goed voor elkaar te krijgen is het van belang om medewerkers die dit verbindingwerk 'in de genen' hebben, actief te ondersteunen⁴⁰.

3 *Zorg voor ontmoetingen*

Stap daarbij af van alleen maar indirecte sturing, bijvoorbeeld via missie, visie, strategie en doelstelling, via beleidsstukken en convenanten en zorg voor ontmoetingen. Zorg ook voor directe sturing via ontmoetingen tussen politiek, ouders en school, tussen leidinggevenden en leraren en tussen leraren en leerlingen. Durf daarbij in dialoog te gaan en de 'plek der moeite' op te zoeken. Creëer bijvoorbeeld met elkaar gelegenheden om gezamenlijk onderzoek te doen en onderwijs te ontwerpen en leidt daar dan samen consequenties uit af voor de professionalisering⁴¹.

4 *Creëer nieuwe uitdagende situaties*

Breng elkaar in nieuwe situaties, *creëer nieuwe uitdagingen* en ondersteun elkaar in *ontwikkeling en ontwikkel de professionele ruimte* in de schoolorganisatie⁴².

5 *Geef aandacht aan betekenisgeving, identificatie, reflectie en transformatie*

Heb oog voor leermechanismen die zich in en rond de organisatie voordoen en faciliteer waar nodig de werking daarvan. Denk daarbij aan processen van identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie, processen die zowel op persoonlijk, interpersoonlijk als organisatieniveau het leren van individuele medewerkers, teams en de organisatie kunnen bevorderen⁴³.

6 *Werk aan gedeeld leiderschap en bevorder meesterschap*

Ontwikkel verschillende disciplines, zoals Peter Senge (2001) bepleit. *Bevorder het persoonlijk meesterschap* van mensen. Zorg voor een gemeenschappelijk gedragen en uitgedragen visie. Werk aan gezamenlijke mentale modellen. Ontwikkel het teamleren. Stimuleer het systeemdenken. En zorg waar nodig voor enkelslag, dubbelslag of drieslag leren.

7 *Verbind frontlinie-intelligentie aan bestuursintelligentie en neem tijd voor adaptatie*

Het ontwikkelen van een professionele leercultuur en het voorkomen van ongerijmdheden vraagt enerzijds om sturing, maar anderzijds ook om adaptatie. Het gaat om de kunst om de bestuursintelligentie en frontlinie-intelligentie met elkaar te verbinden. Voor het personeelsbeleid betekent dit het bevorderen van activiteiten die medewerkers prikkelen om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces en die het professioneel oordeelsvermogen in het krachtenveld van professionele standaarden, eisen van de schoolorganisatie, onderwijsbehoeften van leerlingen en persoonlijke normen en waarden vergroten. Dit verdient aanbeveling boven het uitzetten van technische formele instrumentele scholing wat een eenzijdige benadering is en daarmee de essentie niet pakt.

8 *Organiseer continue professionele ontwikkeling van de docenten*⁴⁴

Zorg dat men het eens wordt over *meetbare leeropbrengsten*. Dit wil zeggen waar je naar gaat kijken om vast te stellen of het onderwijs het gewenste effect heeft gehad. *Een primaire focus van de schoolleiding op het primaire proces* levert betere leeropbrengsten dan primaire focus op de organisatie.

*Voor de leraar*⁴⁵

1 *Become a true professional / Word een ware professional*

Investeer in jezelf, in studeren, praktijkervaringen op blijven doen, leren van collega's. En investeer in het werken aan je eigen kennis en ervaring.

2 Start with yourself: examine your own experience / Begin bij jezelf en onderzoek je eigen ervaring

Onderzoek jezelf onder het motto: 'Ben de verandering die je wilt zien gebeuren' (Mahatma Ghandi).

Onderzoek:

- Hoe werk je? Welke stappen kun je nemen om je te verdiepen in je taak en werk?
- Heeft dat wat je doet resultaat en effect? En hoe weet je dat?
- Wat heb je aan investering in jezelf gedaan?
- Hoe deel je je kennis en ervaring?

3 Be an mindful teacher / Ben een bewuste leraar en werk met aandacht

Werk vanuit je eigen waarden. En werk met een open geest.

4 Build your human capital trough social capital / Investeer in jezelf , je eigen kennis en kunde met behulp van de ander en anderen

Bouw aan en onderhoud professionele en collegiale relaties, werk aan netwerken.

Investeer in het deel uitmaken van het collectief; samen weet je en kun je meer dan alleen.

5 Push and pull your peers / Daag je collega's en je leidinggevende uit

Durf de dialoog te gaan en de 'plek der moeite' op te zoeken. Creëer bijvoorbeeld met elkaar gelegenheden om gezamenlijk onderzoek te doen en onderwijs te ontwerpen en leidt daar dan samen consequenties uit af voor de professionalisering⁴⁶.

6 Invest in and accumulate your decisional capital / Creëer ruimte om je eigen inbreng en invloed te vergroten

Benut en vergroot je professioneel beoordelingsvermogen. Stel jezelf en anderen actief de vraag: 'Doen we de goede dingen en doen we ze goed?' Zoek daarbij naar manieren waarop je waarneming kunt inzetten en zo invloed hebt en met elkaar bijdraagt aan het verdiepen van lesgeven en leren.

7 Manage up: help your leaders to be the best they can / Werk aan partnerschap met je leidinggevende

Denk mee vanuit samenwerking, voorkom polarisatie en wij-zij denken en geef suggesties in oplossingen en mogelijkheden.

8 Take the first step / Neem de eerste stap

Wees proactief en neem initiatief.

9 Surprise yourself / Verras jezelf

Treed buiten je eigen gebaande paden, verbreed je perspectief van waaruit je werkt bent. Doorbreek je eigen gewoontes. Sluit aan bij anderen en kijk buiten je school om te leren van andere praktijken.

10 Connect everything back to your students / Wat je leert, ontwikkelt en onderneemt: doe dat in het licht van je leerlingen. Wat levert het op voor hen?

Ontwikkeling van jezelf als professional gaat over ontwikkelen in het licht van wat je met leerlingen wilt bereiken. Vergroot je eigen kunnen zodat leerlingen daarvan profiteren.

Eindnoten

- ¹ Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010
- ² Dijkstra & Feld, 2012
- ³ Rijksoverheid, 2012
- ⁴ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012
- ⁵ Putnam & Borko, 2000
- ⁶ Barneveld, 2010
- ⁷ Hessing, Loeffen, Uytendaal & Willems, 2013
- ⁸ Pierce, 2009
- ⁹ Dweck & Leggett, 1988
- ¹⁰ Martens, 2009
- ¹¹ Deci & Ryan, 2000
- ¹² Vermeulen, Klaijnsen & Martens, 2011
- ¹³ Pierce, 2009
- ¹⁴ Pierce, 2009
- ¹⁵ Kessels, 2012
- ¹⁶ Verbiest, 2010
- ¹⁷ Verbiest, 2010
- ¹⁸ Jutten, 2011
- ¹⁹ Wassink, Mioch & Van Veen, 2009
- ²⁰ Kessels, 2012
- ²¹ Kessels, 2012
- ²² Van den Berg, 2012
- ²³ Keursten, 2006
- ²⁴ Geijssels, Sleegers, Stoel & Krüger, 2009
- ²⁵ Bakx, Ros & Teune, 2012
- ²⁶ Van Veen, Zwart en Meirink, 2010
- ²⁷ Van den Berg, 2012
- ²⁸ Van den Berg & Vandenbergh, 1995
- ²⁹ Vrij vertaald uit Bakx, Ros & Teune, 2012
- ³⁰ Anderson, 2010
- ³¹ www.schoolaanzet.nl
- ³² Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009
- ³³ Meijer, 2009
- ³⁴ Inspectie van Onderwijs, 2009
- ³⁵ Van Veen e.a., 2010
- ³⁶ Martens & de Laat, 2011
- ³⁷ PO-raad, 2010
- ³⁸ Dweck & Leggett, 1988
- ³⁹ Tuckman, 1965
- ⁴⁰ Lipsky, 1980; Kessels, 1993; Engeström, 2008; Akkerman, Bruining & Van den Eijnden, 2012
- ⁴¹ Wierdsma, 1999; Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2012; Nap, 2012
- ⁴² Kessels & Poell, 2011; Bruining, Loeffen, Uytendaal & De Koning, 2012
- ⁴³ Akkerman & Bakker, 2011
- ⁴⁴ Westhoff, 2012
- ⁴⁵ Hargreaves & Fullan, 2012
- ⁴⁶ Wierdsma, 1999; Noordegraaf e.a., 2012; Nap, 2012

Literatuur

Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.

Akkerman, S., Bruining, T. & Eijnden, M. van den (2012). *Establishing and sustaining a network of academic primary schools. A chain of brokers at work*. Paper presented at EGOS, Helsinki.

Anderson I. (2010). *Werken met succesmaten. Ontwikkelingsgericht beoordelen van leraren basisonderwijs*. NSA.

Bakx, A., Ros, A. & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Barneveld, S. (2010). Val docenten niet lastig met vage cursussen. *Didactief*, 39(6), 32-33.

Berg, D. van den (2012). Duurzaam innoveren binnen smalle marges. *Mesofocus*, 84, 43.

Berg, R. van den & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.

Bruining, T. (red), Loeffen, E., Uytendaal, E. & Koning, H. de (2012). *Creëren van professionele ruimte in het onderwijs*. 's-Hertogenbosch / Utrecht: KPC Groep / APS in opdracht van het ministerie van OCW.

Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren*. Garant: Apeldoorn.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dijkstra, J. & Feld, P. (2012). *Gedeeld leiderschap. Veerkracht door nieuwe vormen van samenwerken, organiseren, leren en leiderschap*. Assen: Van Gorcum.

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fullan, M. (2009). *Zes geheimen van verandering. Een gezamenlijk product van Bazalt, HCO, E&S*. Vlisningen: Bazalt.

Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D. & Krüger, M.L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital; Transforming teaching in every school*. New York / Toronto: Teachers College Press / Ontario Principals' Council.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A sythesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hessing, R., Loeffen, E., Uytendaal, E. & Willems, W. (2013). *Hoe worden leraren meer eigenaar van hun eigen ontwikkeling? Studies naar het bevorderen van regievoering door leraren*. Onderzoeksrapportage. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Inspectie van Onderwijs (2009). *De sterke basisschool. Definitie en kenmerken*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jutten, J. (2011). Van onderwijskundig naar opbrengstgericht leiderschap / Werken met data in een lerende school. *Basisschoolmanagement* 25(3).
- Kessels, J.W.M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. PhD Thesis. University of Twente.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte! Oratie*. Heerlen: LOOK (voorheen Ruud de Moor Centrum), Open Universiteit Heerlen.
- Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (2011). *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Keursten, P. (2006). *Ontwikkeling van leren in organisaties. Van conditioneren naar samen construeren*. Kessels & Smit, The Learning Company.
- Kwakman, K. (2001). Leren van professionals tijdens de beroepsbeoefening. In: Kessels, J.W.M. & Poell, R.F. (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*, 229-242. Groningen: Samson.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage.
- Martens, R. (2009). *Succesvol leven lang leren op de werkplek. Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Working paper. Heerlen: LOOK (voorheen Ruud de Moor Centrum), Open Universiteit Heerlen.
- Martens, R. & Laat, M. de (2011). *Professioneel leren op de werkplek. Het informeel-formeel-leren*. *OnderwijsInnovatie*, september 2011.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works In Schools, Translating Research into Action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meijer, R. (2009). *Opbrengstgericht werken, doe je zo! 9 schoolportretten*. Utrecht: PO-Raad.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Actieplan Leraar 2020. Een krachtig beroep*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Nap, J.A. (2012). *Vragen naar goed politiewerk. Belang-stellend ontwikkelen van de alledaagse praktijk. Een proeve van normatieve professionalisering*. Academisch proefschrift. Universiteit voor Humanistiek. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Noordegraaf, M., Geuijen, K. & Meijer, A. (red) (2011). *Handboek Publiek Management*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Pierce, J. (2009). Psychological ownership within the job design context. Revision of the job characteristics model. *Journal of Organizational Behavior*; 30, 477-496.

PO-Raad (2010). *Opbrengstgericht Leiderschap. Werken op 3 niveaus*. Utrecht: PO-Raad.

Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29(1), 4-15.

Rijksoverheid (2012). *Bruggen slaan. Regeerakkoord VVD - PvdA*.

Senge, P. e.a. (2001). *Lerende scholen*. Academic Service.

Tuckman, B. (1965). Forming Storming Norming Performing team development model. In: *The Five Stages of Project Team Development*. Gina Abudi (opgehaald 18 mei 2012).

Veen, K. van, Zwart, R. & Meirink, J. (2010). Effectief professionaliseren van leraren? Resultaten van een review. *MESO magazine*, 30 (174), 18-23.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Verbiest, E. (2010). *Schoolleiders voor morgen: betrokken op leren en leven*. Basisschoolmanagement (24)6, 8-14.

Vermeulen, M., Klaijsen, A. & Martens, R. (red) (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk - rapport 13*. Heerlen: LOOK (voorheen Ruud de Moor Centrum), Open Universiteit Heerlen.

Wassink, H., Mioch, R. & Veen, K. van (2009). Gespreid leiderschap in scholen. *MESO magazine*, (29)168, 4-7.

Weggeman, M. (2008). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.

Westhoff, G. (2012). *De succesfactoren van onderwijs volgens John Hattie*. <http://gerardwesthoff.wordpress.com/2012/12/> (opgehaald op 15 januari 2013)

Wierdsma, A. (1999): *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.

Website

www.schoolaanzet.nl

Bijlagen





Bijlagen

- 1 Activiteitensysteemmodel van Engeström
- 2 PowerPoint Professionele cultuur
- 3 Inschatting professionele cultuur
- 4 PowerPoint Kwaliteitskringen
- 5 PowerPoint Opstartbijeenkomst voorzitters en secretarissen kwaliteitskringen
- 6 Stappenplan bij concretiseren: Leren met een zelfverantwoordelijke werkgroep als professionele leergemeenschap
- 7 PowerPoint Collectieve leercirkel
- 8 Gespreksleidraad bij intervisie bij collectief leren

Bijlage 1 Activiteitsysteemmodel van Engeström

Het activiteitsysteemmodel van Engeström¹ biedt een ordeningskader en laat zien hoe professioneel leren en ontwikkelen in interactie met de omgeving geproduceerd, gebruikt, onderhouden en zo nodig vernieuwd wordt (zie ook Wierdsma²). Dit model biedt een theoretisch concept om de onderwijspraktijk te lezen. Het is gericht op gemeenschappelijk leren en het oplossen van fricties en problemen in organisaties. Het model helpt bij verbetering en verandering van praktijken en kan worden ingezet om nieuwe praktijken te ontwerpen. Het activiteitsysteemmodel is voorzien van een rijk repertoire aan instrumenten om in organisaties te leren en te innoveren.

Het activiteitsysteemmodel bevat vier sociale processen.

- productieproces;
- betrokkenheidsproces;
- uitwisselingsproces;
- distributieproces.

De vier processen brengen we kort in kaart, vergezeld door een set vragen in te zetten in gesprekken met teamleden.

Productieproces

In het productieproces gaat het om het primaire proces in de school en de ruimte die leraren hebben om hun onderwijs vorm te geven. Vertrekpunt is de leraar die motieven heeft, die zich op een doel richt en die resultaten nastreeft. Zo zijn wiskundeleraren bijvoorbeeld gemotiveerd om de liefde voor rekenen over te dragen, om kinderen voor te bereiden op een toekomst en om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de kennismaatschappij. Leraren richten zich bijvoorbeeld op de ontwikkeling van de school als leeromgeving, op de ontwikkeling van het curriculum en op de ontwikkeling van de leerling. Om de gewenste resultaten te bereiken, maken ze gebruik van mentale modellen en instrumenten, zoals opvattingen over het leren van kinderen, beroepsstandaarden en onderwijspedagogische hulpmiddelen.

Mogelijke vragen

- Wie ben je als leraar en hoe ben je dat geworden (biografie, drijfveren)?
- Wie wil je zijn als leraar?
- Wat is je professionele ambitie?
- Wat zijn je drijfveren?
- Kan je in deze school die leraar zijn die je wilt zijn?
- Wie is/zijn belangrijk voor je in jouw ontwikkeling op deze school?
- We is/zijn belangrijk voor je als het gaat om welbevinden?
- Welke keuzes maak je of kun je maken op het terrein van leerstof, jaarplan, leerboeken en methodes, leeractiviteiten, projecten?
- Wat is daarin belangrijk voor je (principes)?
- Wat is daarbij het belang van de leerlingen?
- Wat ervaar je hierin? Hoe ga je hiermee om?
- Komen jouw pedagogische doelen overeen met die van je collega's, de school?
- Kun je zelf beslissen over pedagogische maatregelen/interventies of zijn daar regels voor en zo ja, welke?

¹ Engeström, Y. (1987 t/m 2008). Diverse literatuur.

² Wierdsma, A. e.a. (1999 t/m 2012). Diverse literatuur.

- Wat ervaar je hierin en hoe ga je hiermee om?
- Hoe tevreden ben je met de leeropbrengsten, het resultaat van jouw onderwijs?
- Waar ben je trots op?
- Wat zou je willen verbeteren?
- Worden de/jouw resultaten gezien door je leerlingen, je collega's/team, de schoolleiding?
- Wat zijn hierin je ervaringen? Hoe ga je hiermee om?

Betrokkenheidsproces

Het proces van betrokkenheid betreft de relatie met belanghebbenden en de ondersteuning door verschillende netwerkgroepen. Het gaat om het geven van ruimte aan elkaar, om het geven van richting aan elkaar, om het bepalen van wenselijke resultaten en rekenschap geven. Vertrekpunt is de leraar die motieven heeft, die zich op een doel richt en die resultaten nastreeft.

Bij betrokkenheid gaat het om de wijze waarop de leraar daar andere mensen bij betreft, belangen van verschillende groepen in het oog houdt en zich door anderen gesteund weet. In het sociale netwerk wordt de leraar uitgedaagd zich tot anderen te verhouden. De vraag is hoe de leraar zich in dit proces van betrokkenheid manifesteert. Is hij de 'restricted' professional, die de focus heeft op het primaire proces in de klas, op de leerling en de resultaten of is hij een 'extended' professional, die een breder perspectief hanteert.

Mogelijke vragen

- Wat zijn voor jou belangrijke samenwerkingsverbanden in de school?
- Kun je daarin eigen keuzes maken?
- Wat betekent de leidinggevende voor jou en jouw team/sectie?
- Wat ervaar je hierin en hoe ga je hiermee om?
- Komen jouw pedagogische doelen overeen met die van je collega's, de school?
- Kun je zelf beslissen over pedagogische maatregelen/interventies of zijn daar regels voor en zo ja: welke?
- Wat ervaar je hierin en hoe ga je hiermee om?

Uitwisselingsproces

In het uitwisselingsproces tussen mensen gaat het om de professionele uitwisseling tussen de leraar en diens netwerk, de plaatsen van uitwisseling, de manier van uitwisseling, de inhoud daarvan en de geschreven en ongeschreven regels die daarbij gelden. Is er sprake van overleg en/of dialoog, wat wordt besproken en welke regels gelden daarbij? En is er informatieoverdracht, wordt naar verduidelijking gevraagd, wordt verantwoording afgelegd en worden drijfveren, werkwijzen en uitgangspunten onderzocht?

Mogelijke vragen

- Wat zijn belangrijke waarden voor jou in het onderwijs en hoe vertalen die zich in jouw gedrag naar je leerlingen?
- Komen jouw waarden overeen met die van je team, je sectie en de school?
- Hoe komen de collectieve waarden tot uiting (regels, protocollen, concepten)?
- Wat zijn hierin je ervaringen en hoe ga je hiermee om?

Distributieproces

In het distributieproces gaat het om de verdeling van rollen en taken, en de verduurzaming daarvan. Het gaat er hier om met elkaar zicht te hebben op welke talenten er zijn, welke aangesproken moeten worden en welke competenties moeten worden ontwikkeld om de rollen en taken met verve uit te voeren.

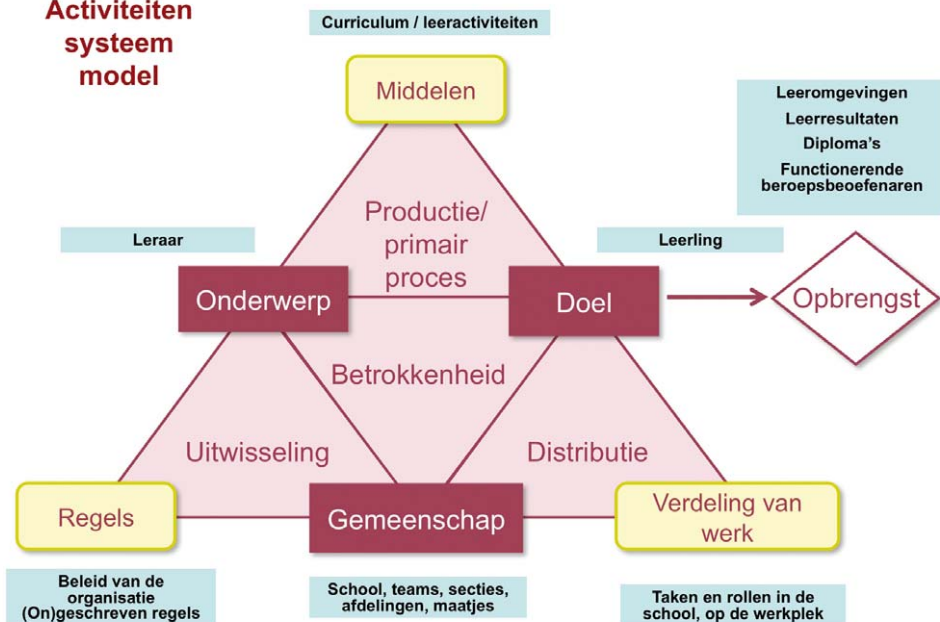
Mogelijke vragen

- Welke rollen en taken heb je?
- Is dat je eigen keuze en ben je er tevreden mee? Komen die overeen met je kwaliteiten?
- Hoe komt de taaktoedeling tot stand?
- Op welke manier spelen je leidinggevende, het team en je collega's hier een rol in?
- Wat zou je nog willen aan taken en rollen in de toekomst en hoe ga je dat aanpakken?
- Wat zijn hierin je ervaringen en hoe ga je hiermee om?

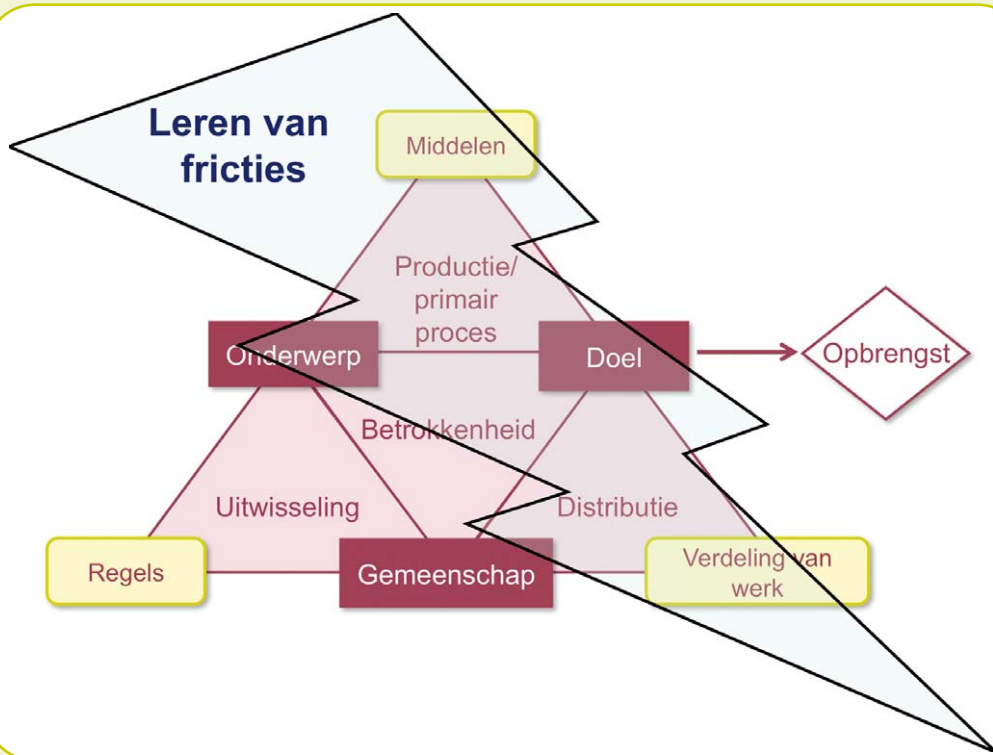
Toepassing

- 1 Met behulp van een selectie uit deze vragen kan in kaart worden gebracht wat de individuele oriëntatie en focus zijn, wat belevingen en ervaringen zijn en hoe deze zich verhouden tot de collectieve ambitie.
- 2 Op basis van de antwoorden uit de diverse interviews, individueel of in kleine groepjes, wordt een rapportage gemaakt met daarin een analyse waarin wordt beschreven waar kansen liggen, en wat wrijvingen en fricties zijn.
- 3 Deze rapportage wordt in het team besproken. Op basis van de waarnemingen wordt getoetst hoe dit ontvangen wordt en wat men als mogelijkheden ziet om een vervolgstap te maken.
- 4 Vervolgens wordt onderzocht wat een passende interventie is op individueel niveau en op collectief niveau voor professionalisering en ontwikkeling.

Activiteiten systeem model



Leren van fricties



Bijlage 2 PowerPoint Professionele cultuur

Deze presentatie kan gebruikt worden bij een inleiding op het onderwerp: wat is een professionele cultuur en hoe kunnen wij op school hier gezamenlijk aan werken. In een brainstorm, na de presentatie, kan met elkaar verkend worden welke ontwikkelpunten het team ziet en waaraan gewerkt kan worden. Deze verkenning kan ook gedaan worden nadat het team in groepjes de opdracht uit bijlage 3 heeft gedaan.



De cultuur van de school zijn wij samen

(uit: Professionele cultuur in onderwijsorganisaties, A. van Emst, APS/Edukern (1999))

Om samen de kwaliteit van het onderwijs op de school te bewaken en zo mogelijk te verbeteren, is het belangrijk dat wij een professionele cultuur met elkaar vormen.

Dan:

- kunnen we van elkaar op aan
- spreken we dezelfde taal
- hebben we dezelfde uitgangspunten
- doen we het samen

Zonder jou wil en kan de school niet!

Een professionele cultuur

Ambtelijk-politiek (70%)

- Wandelgangenpraat
- Namens anderen praten
- Op zoek naar de schuldige
- Gericht op bewaking/controle
- Inspanningsgericht
- Overlegstructuur
- Consensus
- Denken in problemen
- Zich indekken
- Reactie op wat iemand is
- Notulen
- Start met document
- Gelijke monniken, gelijke kappen
- Leiding op basis van positie

Professioneel (30%)

- Elkaar aanspreken op gedrag
- Voor jezelf praten
- Leren van fouten door reflectie
- Gericht op ontwikkeling
- Resultaatgericht
- Werkstructuur
- Draagvlak bij 80%
- Denken in oplossingen
- Risico durven nemen
- Reactie op wat iemand doet
- Actielijsten
- Start met een ontwerp
- Erkende ongelijkheid
- Leiding op basis van competentie

Een professionele cultuur kenmerkt zich door:

- gericht op ontwikkeling
- resultaatgericht
- leren van fouten door reflectie
- werkstructuur
- draagvlak bij 80%
- denken in oplossingen
- risico durven nemen
- elkaar aanspreken op gedrag
- voor jezelf praten
- reactie op wat iemand doet
- actielijsten
- erkende ongelijkheid
- leiding op basis van competentie

Een professionele cultuur

1. Een gezamenlijke ambitie, een gemeenschappelijke standaard.
2. Een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het behalen van de doelen.
3. Samenwerking en het inzetten van kwaliteiten.
4. Voortdurend schaven aan je vakkennis en het toepassen van nieuwe technieken en vaardigheden (individueel leren, teamleren en schoolbreed leren)(formeel en informeel).
5. Wederzijds vertrouwen, respect en support.
6. Een onderzoekende houding, reflectie, transparant maken van eigen handelen en bijstellen (gericht op individueel en collectief leren onder andere door experimenteren).
7. Open communicatie.
8. Passie en commitment.

Naar een professionele cultuur

Ontwikkelpunten:

- ontwerpen van professionele standaarden
- ontwikkelen van een professionele discipline
- organiseren van kennisdeling/leren van elkaar
- organiseren van intervisie en collegiale consultatie
- adopteer een collega of een groep, maatjes maken
- experimenten en 'glazen schuurtjes'
- meer werkbijeenkomsten, minder vergaderingen/overleg
- geen notulen, maar actielijsten en concrete opbrengsten
- werken met mijlpalen en successen vieren
- organiseer feedback op de professionele cultuur

Professionele standaarden

- Herkenbaar en voorspelbaar professioneel handelen.
- Zo doen wij dat en dit is kwaliteit = zichtbaar in professioneel gedrag.
- Waarop je elkaar persoonlijk en gemeenschappelijk aanspreekt.
- En waarover je minimaal een keer per jaar de balans opmaakt: doen we dit goed en wat moet er beter.

Professioneel gedrag

- Een professionele cultuur wordt zichtbaar in professioneel gedrag.
- Beroepskwaliteit in zeven competenties.
 1. Interpersoonlijk competent
 2. Pedagogisch competent
 3. Vakinhoudelijk & didactisch competent
 4. Organisatorisch competent
 5. Competent in samenwerken met collega's
 6. Competent in samenwerken met omgeving
 7. Competent in reflectie en ontwikkeling

Bijlage 3 Hoe schatten wij onze professionele cultuur³ in?

Opdracht: het team verdeelt zich in groepjes van vier tot vijf personen. Elke groep krijgt een A3 met onderstaand schema. De groepsleden overleggen met elkaar waar zij vinden dat de school zich bevindt op de verschillende onderdelen van een professionele cultuur. Ze bespreken met elkaar voorbeelden en wat zij onder de verschillende termen verstaan.

Daarna wordt in een schema de inschaling van de diverse groepen gezet en besproken. Tenslotte wordt genoemd waar men zou aan willen werken in de toekomst en hoe.

Plaats een streep daar waar jij denkt dat de school op dit moment 'zit'.

Per rij: meer links of meer rechts?

Ambtelijk-politiek	Professioneel
Wandelgangenpraat	Elkaar aanspreken op gedrag
Namens anderen praten	Voor jezelf praten
Op zoek naar de schuldige	Leren van fouten door reflectie
Gericht op bewaking/controle	Gericht op ontwikkeling
Inspanningsgericht	Resultaatgericht
Overlegstructuur	Werkstructuur
Consensus	Draagvlak bij 80%
Denken in problemen	Denken in oplossingen

³ Uit: Professionele cultuur in onderwijsorganisaties, Drs. Alex C. van Emst, APS/Edukern (1999)

Ambtelijk-politiek	Professioneel
Zich indekken	Risico durven nemen
Reactie op wat iemand is	Reactie op wat iemand doet
Notulen	Actielijsten
Start met document	Start met een ontwerp
Gelijke monniken, gelijke kappen	Erkende ongelijkheid
Leiding op basis van positie	Leiding op basis van competentie

Bijlage 4 PowerPoint Kwaliteitskringen

In een informatiebijeenkomst wordt in het team besproken dat er gewerkt gaat worden met kwaliteitskringen. Belangrijk is dat het 'waarom', 'wat' en 'hoe' duidelijk is na de presentatie. De sheets in deze bijlage kunnen bij het informeren van het team getoond worden.



Waarom?

- Zelfverantwoordelijke teams.
vertrouwen - ruimte - draagvlak - verantwoordelijkheid
- Professionele ontwikkeling.
deskundigheid - primair proces - betrokkenheid
- Professionele cultuur.
speler - functionele groepen - gericht op ontwikkeling - werkstructuur

Wat ? Welke kwaliteitskringen

(Onderwerpen waarop deze gemaakt kunnen worden)

- Vakniveau, bijvoorbeeld:
 - techniek
 - referentieniveaus taal en rekenen
- Pedagogische onderwerpen, bijvoorbeeld:
 - gedrag in de klas
 - schoolafspraken
- Didactische onderwerpen, bijvoorbeeld:
 - collegiale consultatie
 - samenwerkend leren
 - differentiëren
- Organisatie, bijvoorbeeld:
 - nieuwe rapporten
 - opbrengstgericht werken

Wat ?

Welke doelstelling

- Doel geformuleerd in strategisch beleidsplan.
Belang van de school
- Doel geformuleerd door de kwaliteitskring zelf.
Belang van de mensen

Hoe ?

Samenstelling

- Voorzitter
expertise - externe contacten - voortrekker - uitvoering - rapportage - MT
- Secretaris
vastlegging - verspreiding - uitvoering
- Leden zo mogelijk uit elke bouw / jaarlaag /..
uitvoering

Kick-off vergadering op

Hoe ?

Overleg

Voorstel voor procedure, kan door school zelf worden aangepast:

- één keer per maand in vergaderschema gereserveerd voor overleg van de kwaliteitskringen

flexibel

- terugkoppeling naar MT

voorafgaand aan vergadering - doelgericht

- terugkoppeling naar team

gepland en op verzoek - doelstellinggericht

Bijlage 5 PowerPoint Opstartbijeenkomst voorzitters en secretarissen kwaliteitskringen

In een kick-off bijeenkomst met de voorzitters en secretarissen van de nieuw te vormen kwaliteitskringen worden de rollen en taken verkend. De onderstaande sheets kunnen daarbij helpen.

Eerst wordt de taakinvulling zelf verkend, waarna plenair afspraken worden gemaakt over de invulling. Verdere afspraken worden gemaakt over het vervolg. Zo kan een projectplan gemaakt worden door elke kring, waarin de activiteiten, planning en scholingswensen zijn opgenomen.



Leren van en met elkaar

- Kwaliteitskringen kunnen op een positieve manier bijdragen aan het eigenaarschap van de professionele ontwikkeling van elke leraar.
- Meer vliegen in één klap:
 - gezamenlijk werken aan onderwijskwaliteitsverbetering
 - aansluitend bij de schoolplannen
 - dicht bij de werkvloer
 - gebruikmaken van de kennis en kunde van een ieder
 - samen leren
 - samen experimenteren, ervaringen opdoen
 - samen borgen

- Gezamenlijk werken aan onderwijsverbetering.
 - drie tot vier collega's werken aan één onderwerp
- Aansluitend bij de schoolplannen.
 - onderwerpen uit het schoolplan
 - verschillende uitwerkingen
- Dicht bij de werkvloer.
 - het gaat er uiteindelijk om dat het onderwijs voor de leerling beter wordt
- Gebruikmaken van de kennis en kunde van een ieder.
 - iedereen weet al zoveel en dat wordt bij elkaar gebracht
 - onderwerp dat bij je past

- Samen leren.
 - er valt altijd nog meer te leren
 - dat goed van te voren je realiseren en benoemen
- Samen experimenteren, ervaringen opdoen.
 - stapsgewijs deelproducten/activiteiten ontwikkelen en uitproberen
 - ervaringen verwerken in volgende stappen
 - samenwerkend leren
- Samen borgen.
 - collega's er bij betrekken
 - overdragen van nieuwe materialen/werkwijzes/afspraken
 - zorgen dat er ook nog een volgend jaar is

Kwaliteitskring

- Waarom voorzitter en secretarisrollen?
 - zorgen voor kwaliteit
 - zorgen voor continuïteit
 - zorgen voor samenwerking
 - zorgen voor voortgang
 - zijn aanspreekpunt
- Wat zijn de taken van de voorzitter en de secretaris?
 - communicatie
 - rapportage
 - voortgang
 - borging
- Brainstorm met elkaar over de verschillende taken die horen bij de voorzitter en secretaris.

Taken

Wat zijn volgens jou de taken van:

- de secretaris
- de voorzitter
- de overige collega's in de kring

Taken voorzitter, secretaris, kring

- Projectplan met activiteiten opstellen (secre en vz).
- Bespreken in de kring (allen).
- Activiteiten inhoudelijk bespreken, plannen en verdelen (allen).
- Activiteiten uitvoeren (allen).
- Rapporteren voortgang aan mt (vz).
- Geregeld overleg met elkaar (allen).
- Actiepuntenlijst van de overleggen maken (secre).
- Tijdslijn in de gaten houden (secre).
- Deelnemers uitnodigen voor de overleggen (secre).
- Nagaan tussentijds of het uitvoeren van de activiteiten lukt (vz).
- Communicatie naar collega's over de activiteiten (secre).
- Tussenrapportage opstellen (vz en secre).

Aanvulling op taken voorzitter, secretaris, kring

- Draagvlak creëren (allen).
- Agendapunten opstellen (secre).
- Inhoudelijk verdiepen (allen).
- Borging/overdracht naar collega's (allen).
- Archief (secre).
- Aanspreekpunt voor collega's (allen).
- Aanspreekpunt voor externen (vz).
- Leiden van het overleg (vz).
- Enthousiasmeren, elkaar motiveren, stimuleren (allen).
- Collega's informeren in teamoverleg (vz).

Het projectplan

- Titel.
- Doelstelling: wat wil je bereiken komend schooljaar?
- Activiteiten: met welke activiteiten gaan jullie de doelstellingen realiseren?
- Betrokkenen: wie zitten er in de groep?
- Benodigde middelen: wat heb je nodig aan geld, tijd, materialen om te kunnen werken?
- Tussenrapportage.
- Belangrijke momenten: zijn er deadlines?
- Welke kennis is nodig en hoe verkrijgen?
- Welke nieuwe kennis wil je/willen jullie leren?

Bijlage 6 Stappenplan bij concretiseren: Leren met een zelfverantwoordelijke werkgroep als professionele leergemeenschap

Stap 1: betekenisverlening op persoon, leraar, collega's, taak en de kinderen (Waarom...? Wat is...?)

Bijeenkomst	Hoofdvraag persoon	Hoofdvraag organisatie	Resultaat
Bijeenkomst 1 werkgroep <i>Tussendoor informatie verzamelen</i>	Welke opdracht hebben we? Betekenisverlening voor mij als persoon, leraar? Waar vind ik meer informatie over het 'begrip' (zelfstandig werken)?	Wat verwacht het MT van ons? Hoe? En op welke termijn? Wat hebben we op school al vastgelegd over 'het begrip' (zelfstandig werken)?	Eerste richtinggevers: <ul style="list-style-type: none"> • persoonlijke ambitie; • ambitie vanuit de organisatie; • vervolgafspraken.
Bijeenkomst 2 werkgroep <i>Tussendoor in gesprek met collega's</i>	Wat betekent deze opdracht voor mijn/onze taakuitvoering? Welke informatie hebben we verzameld? En waar slaan we die op?	Wat doen we al op onze school? En waar willen we naar toe? Op welke termijn? Hoe denken mijn collega's?	Concrete afspraken over 'onderzoek' in de school en wijze van terugkoppeling in volgend overleg.

Stap 2 : schoolspecifiek (conceptueel) kader en concretiseren experiment (Wat is....? Hoe dan....?)

Bijeenkomst	Hoofdvraag persoon	Hoofdvraag organisatie	Resultaat
Bijeenkomst 3 werkgroep <i>Tussendoor ambities bijstellen en nadenken over plan voor experiment</i>	Hoe heb ik het 'onderzoeken' ervaren? Waar liep ik tegenaan? Wat viel mij op? Wat is er veranderd in mijn eigen beeld? Welke kennis heb ik inmiddels opgebouwd met betrekking tot het 'begrip'?	Resultaat van 'onderzoek' in de school. Wat zeggen mijn collega's over 'het begrip' (zelfstandig werken)? Wat zien we aan overeenkomsten en verschillen in de bouw?	Samenvattend beeld (= schoolspecifiek kader) van 'het begrip' (zelfstandig werken) in de school, per bouw en persoonlijke varianten (opvattingen en uitingen in de praktijk).
Bijeenkomst 4 werkgroep <i>Tussendoor kaders experimenteerplan ontwerpen</i>	Welke leervragen heb ik, vanuit het samenvattende beeld van de school? Wat wil ik graag leren, veranderen, ontdekken? Waar word ik nieuwsgierig van?	Op welke manier kunnen we deze leervragen clusteren in de bouw (op thema, op leerstijl)? Wie gaat met wie, op welke manier aan de slag met een experiment?	Concrete experiment-plannen om te presenteren aan het MT, op grond van kennis en ervaringen tot nu toe.

Stap 3: afstemming aanpak van persoon – werkgroep – MT naar team
(Collectief commitment)

Bijeenkomst	Hoofdvraag persoon	Hoofdvraag organisatie	Resultaat
Bijeenkomst 5 werkgroep – MT <i>Tussendoor interventie in teambijeenkomst voorbereiden</i>	Lukt het mij om mijn gedachten goed te presenteren? Zijn wij in staat zijn om ons enthousiasme en onze hoofdboodschap over te dragen?	Passen onze plannen in het kader van de school? Welke ondersteuning en/of consequenties zijn van belang om te organiseren en/of te nivelleren?	Commitment bij het MT: • meedenken; • waar nodig faciliteren.
Bijeenkomst 6 werkgroep – MT – team	Krijg ik mijn collega's 'warm' voor onze plannen?	Delen onze collega's onze gedachten, informatie, plannen? Wie wil meewerken? Welke vragen roept het op?	Collectief commitment. Bekendheid, transparantie en collectieve denkkraft.

Stap 4: experiment in de praktijk met collegiale consultatie

De werkgroepleden gaan aan de slag met een experiment in hun groep en bouw. De keuze wordt bepaald door persoonlijke interesse, leervragen in samenhang met bouwspecifieke vragen en/of kenmerken.

Bijvoorbeeld:

- Onderbouw:
doelbewust aanscherpen van klassenmanagement zelfstandigheid van kinderen bevorderen.
Wat betekent dit voor mijn gedrag als leraar? En wat is het effect voor de kinderen?
Wat werkt?
- Middenbouw:
bezoek innovatieve school om beeldvorming en opvattingen over 'zelfstandig werken' te voeden en mogelijkheden te ontdekken in ontwikkeling als leraar.
Wat zie en hoor ik leraren in een innovatieve school doen en zeggen over zelfstandig werken? Wat vind ik daarvan?
Wat kan ik meenemen naar mijn eigen praktijk op de school?
- Bovenbouw:
aan de slag met leerlingen en een digitaal hulpmiddel (webkwesties), om zelfverantwoordelijkheid te bevorderen met behulp van proceslogboek, reflectievragen en reflectiegesprekken.
Wat betekent dit voor mijn leraargedrag?
Wat is het effect voor de kinderen?
Wat werkt?

Inrichten collegiale consultatie

Bijeenkomst	Hoofdvraag persoon	Hoofdvraag organisatie	Resultaat
Niet gepland	Onderlinge collegiale consultatie naar behoefte		Leraren zoeken elkaar vraaggericht op om hun experiment goed uit te kunnen voeren
Collegiale coaching leraren <i>Vorbereiden presentatie leeropbrengsten experimenten per bouw</i>	'Delen van ervaringen' Wat wil ik vragen aan mijn collega's in het licht van ons plan?	Wat kunnen we leren van deze experimenten voor het hele team?	
Tussenevaluatie (halfjaarlijks) werkgroep – MT	Wat heb ik geleerd? Wat betekent dit voor mij, mijn groep en mijn collega's? In hoeverre is dit van belang voor mij, voor mijn collega's en voor de school? Hoe wil ik graag verder?	Wat hebben onze kinderen aan deze werkzaamheden? Wat gaan zij en hun ouders hiervan merken? Wat hebben jullie nodig om verder te ontwikkelen? En door te vertalen naar andere collega's?	Eerste contouren van vervolgplan in tweede half jaar: <ul style="list-style-type: none"> • herschikking taakverdeling; • concrete resultaatafspraken volgende half jaar.

Bijlage 7 PowerPoint Collectieve leercirkel

Deze presentatie kan gebruikt worden als bron bij het aan de slag gaan met collectief leren in scholen.



Collectief leren

(Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009)

- ... is een proces waarin de leden van een collectief (team) gezamenlijk en op systematische wijze door kennis te creëren, gemeenschappelijke ambities realiseren.
- ... is een gezamenlijk proces dat tot gemeenschappelijke opbrengsten leidt.
- ... veronderstelt dat het collectief eigenaar is van het proces en van de opbrengsten.

Methodiek van collectief leren

(Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009)



Gebaseerd op lectoraatsonderzoek

- Toepassing methodiek:
 - schoolteam
 - leraar en leerlingen (eigen groep)
 - team van SLB-ers
 - SLB-ers en studenten (eigen groep)
- 15 basisscholen en 5 lerarenopleidingen
- 30 casussen
- Cross-case analyse (kwalitatief en kwantitatief):
 - verloop proces (fasen)
 - stem en invloed
 - collectiviteit product en proces
 - vitaliteit
 - complexiteit

Wat blijkt lastig

- Systematiek en consistentie:
 - stappen overslaan (snel handelen)
 - voortijdig stoppen
 - niet aansluiten bij vorige stap
 - niet altijd aandacht voor proces
- Leraren trekken op groepsniveau proces naar zich toe. Hierdoor komen stem en invloed van leerling in het geding.
- Schoolleiders trekken op teamniveau het proces naar zich toe.
- Eigenaarschap van de opbrengsten.

Kritische succesfactoren (wat werkt)

- Alle belanghebbenden hebben stem en invloed in elke fase van het proces (co-researcher).
- Gemeenschappelijke ambitie.
- Data-informed veranderen.
- Critical friends/facilitators.
- Extern referentiekader.
- Double-loop.
- Belanghebbenden zijn eigenaar van de uitkomsten.
- Kortcyclisch werken.

Leerkringen: kansen voor collectief leren

- Leerkring is lerend collectief dat methodiek hanteert om eigen ambities te realiseren.
- Leerkringen worden hierbij door experts ondersteund.
- MT vormt ook een lerend collectief dat een gemeenschappelijke ambitie met betrekking tot het begeleiden van een leerkring realiseert:
 - ontwikkelen kennis over het ondersteunen van dergelijke complexe processen
 - ontwikkelen competenties (ondersteuning, praktijkgericht onderzoek)
 - schoolontwikkeling

Bijlage 8 Gespreksleidraad bij intervisie bij collectief leren

Met behulp van de methodiek van collectief leren (zie bijlage 7) kunnen de stappen ook ingezet worden bij intervisie.

Deze methodiek (cyclus) zorgt ervoor dat je van en met elkaar kunt leren tijdens een overleg en geen agenda meer hoeft te maken voor een volgend overleg met dezelfde ambitie, omdat de cyclus de gesprekspunten in zich heeft. De agenda voor de intervisie is dan als volgt.

1 Opening en vaststellen gesprekspunten

2 Samen beantwoorden, door even stil te staan bij ons plan

- Welke ambitie hadden we collectief voor dit schooljaar?

3 Informatie verzamelen

- Welke informatie kan een ieder inbrengen vanuit zijn rol/taak?
- Welke informatie hebben jullie nog meer verzameld (bijvoorbeeld vanuit bouwdoorbrekend overleg, bovenschools, ..)?

4 Informatie interpreteren met betrekking tot het plan professionele ontwikkeling, zelfsturende teams

- Naar totale schoolsituatie en specifiek naar rol MT, functioneren team Zelfstandig werken, enzovoort.

5 Consequenties verbinden met betrekking tot professionele ontwikkeling en zelfsturende teams

- Welke consequenties gaan we/ga ik verbinden aan de interpretatie van de informatie?

6 Product en procesevaluatie van deze bijeenkomst en het traject tot nu toe

Achtergrondinformatie methodiek van collectief leren

Om kennis met elkaar te kunnen delen en van elkaar te leren, kan gewerkt worden met een vaste methodiek van collectief leren (zie figuur 1, Castelijns et al., 2009).

Volgens deze methodiek begint het leren bij het formuleren van een gezamenlijke ambitie. Dit kan een grootse ambitie zijn voor een periode van vijf jaar. Het kan echter ook een ambitie zijn voor een schooljaar, een specifiek traject of een eenmalige bijeenkomst. Wij hebben goede ervaringen met deze methodiek, in allerlei settings.

In de lijn van de ambities wordt informatie verzameld en geïnterpreteerd; er worden consequenties verbonden aan de uitkomsten daarvan en acties uitgevoerd. De acties, het proces en de opbrengsten worden geëvalueerd en op basis daarvan worden er nieuwe acties uitgevoerd en daarmee wordt weer nieuwe informatie verzameld. Het kan ook zijn dat de ambitie wordt bijgesteld. De cirkel wordt dus telkens rond gemaakt.



Figuur 1. Methodiek van collectief leren (Castelijns et al., 2009)



De leraar aan het roer!

Schoolleiders ervaren dilemma's tussen sturen van en ruimte geven aan de ontwikkeling van de school en van leraren. Zij willen graag goede resultaten boeken voor de gehele school. Leraren ervaren vaak dat ze weinig zeggenschap hebben over de richting, vorm en inhoud van hun eigen ontwikkeling. Ze hebben hart voor de zaak en willen wel veranderen, maar niet veranderd worden. Dit heeft soms twee werelden met eigen beelden en verwachtingen tot gevolg. Schoolleiders vermoeden dat meer eigenaarschap van leraren over de eigen professionele ontwikkeling de sleutel kan zijn om uit deze ogenschijnlijke tegenstelling te komen.

In een actieonderzoek op zes scholen voor primair en voortgezet onderzoek is onderzocht hoe het eigenaarschap van de professionele ontwikkeling bij leraren bevorderd kan worden. Uit dit onderzoek blijkt dat school- en teamleiders, meer dan nu het geval is:

- de verschillende motieven en leervoorkeuren van leraren als vertrekpunt moeten nemen;
- leiderschap in alle lagen van de school zouden moeten stimuleren;
- gericht kunnen sturen op leeropbrengsten;
- de professionele ontwikkeling van leraren transparant moeten verbinden aan de collectieve ambities en de ontwikkeling van de school.

In deze handreiking gaan we in op wat dit eigenaarschap eigenlijk inhoudt en hoe je als school- of teamleider de succesfactoren hiertoe zelf kunt oppakken.

