

Onderzoek naar de professionele ruimte en ontwikkeling van leerkrachten binnen SOPOGO



Sanne Wensink, 2015





De zoektocht naar kwaliteit

Onderzoek naar de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten binnen SOPOGO

Sanne Wensink

Masterthesis

Rapportage van een praktijkgericht onderzoek, uitgevoerd in het kader van het behalen van de titel Master of Education

Begeleider: Jeroen Onstenk

Juli 2015

Master Leren & Innoveren



Hogeschool Inholland

Domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing





Voorwoord

De afgelopen 15 jaar heb ik als leerkracht voor de klas mogen staan. Als leerkracht heb ik ervaren dat het beroep van leerkracht een veelzijdig beroep is. Een beroep met een grote verantwoordelijkheid. Als leerkracht voel je de verantwoordelijkheid dat jij bepalend bent voor de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten van de leerlingen. Er wordt een groot beroep gedaan op je zelfstandigheid en creativiteit als je leerkracht bent. Eigenlijk ben je als leerkracht een duizendpoot die van alle markten thuis moet zijn. Inmiddels zijn ook anderen ervan doordrongen dat de leerkrachten zorgen voor de kwaliteit van het onderwijs. Onderzoek geeft aan dat leerkrachten, als zij kwaliteit van het onderwijs aan hun leerlingen willen garanderen, hun leven lang zullen moeten leren. Continue professionalisering lijkt het antwoord te zijn op het borgen van kwaliteit. Voor mensen die uit pedagogische en maatschappelijke overwegingen hebben gekozen voor het beroep van leerkracht, die graag kennis willen overdragen lijkt het te "moeten" professionaliseren een grote belasting. Het beroep van leerkracht staat onder grote druk omdat het beroep steeds veelzijdiger lijkt te worden. De focus ligt op de kwaliteit van leerkrachten zelf. De politiek voert beleid en stimuleert leerkrachten zich verder te laten ontwikkelen met behulp van de leerkrachtenbeurs. Het beroep van leerkracht lijkt voor velen een beroep waarbij te veel moet. De passie voor kinderen, maatschappelijk nuttig zijn door kennis over te dragen lijkt voor leerkrachten naar de achtergrond te verdwijnen. Men voelt een hoge werkdruk. De kwaliteit van onderwijs en de kwaliteit van de leerkrachten zelf staat steeds ter discussie en staat meer in de belangstelling dan ooit. De snel veranderende samenleving lijkt de druk te verhogen omdat leerkrachten het tempo van de veranderingen niet aan lijken te kunnen.

De vraag hoe wij toch met de snelheid van deze veranderingen om kunnen gaan en tevens het beroep van leerkracht aantrekkelijk kunnen houden vind ik een interessant vraagstuk. Dit heeft mij er toe gebracht om te leren hoe ik onderzoek kon doen naar deze vraagstukken. Het heeft mij prachtige literatuurstudies opgeleverd die mij leerden dat innovaties in het onderwijs een lastig proces is, waar leerkrachten bij betrokken moeten worden om ze succesvol te kunnen noemen. De samenleving gaat snel en het is een kunst om de veranderingen het hoofd te bieden, op te pakken en zo te gebruiken dat het onderwijs er juist beter van wordt. Dat vraagt tijd, een zorgvuldig plan van aanpak en een bottom-up benadering. Want de passie voor kinderen, het maatschappelijk nuttig willen zijn, dat is de intrinsieke motivatie van leerkrachten voor een verandering en hier moet men oog voor houden.

Dit onderzoek was voor mij een reis op zoek naar bruikbare antwoorden voor verbetering van de praktijk. Het zoeken naar de juiste voorwaarden om kwaliteit van onderwijs te waarborgen. Op zoek naar antwoorden die elke leerkracht juist betrokken en gemotiveerd maakt en waarbij de passie voor kinderen niet verloren gaat maar juist ingezet wordt. Wat hebben wij als leerkrachten, intern begeleiders en schoolleiders nodig om processen te doen slagen terwijl wij zelf eigenaar zijn van dit proces?

Het was een prachtige reis met vele uitdagingen. De grootste uitkomst is dat verandering een voortdurend proces is, waarbij kleine stappen groot zijn, waarbij iedereen van belang is en waarbij we vooral moeten leren om te leren en samen te werken.

Zonder de aanmoediging vanuit de opleiding, mijn medestudenten, het werkveld en bovenal de steun van mijn gezin en vrienden was het mij niet gelukt dit onderzoek te volbrengen. Ik dank een ieder voor het vertrouwen.

Sanne Wensink (juni, 2015)



Inhoudsopgave

SAMENVATTING.....	3
1. INLEIDING EN AANLEIDING.....	4
1.1. INLEIDING	4
1.2. AANLEIDING	5
1.3. ONDERWERP VAN HET ONDERZOEK	6
1.4. ONDERZOEKSVRAGEN	7
1.5. TYPE ONDERZOEK	7
1.6. LEESWIJZER	7
2.THEORETISCH KADER	8
2.1. INLEIDING	8
2.2. PROFESSIONELE RUIMTE.....	8
2.3. PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP	8
2.4. PROFESSIONELE ONTWIKKELING.....	9
2.5. VOORWAARDEN VOOR PROFESSIONELE ONTWIKKELING	10
2.6. LERENDE ORGANISATIE	11
2.7. SCHOOLCULTUUR.....	11
2.8. ZELFVERTROUWEN.....	12
2.9. CONCLUSIE.....	12
3. METHODOLOGIE	14
3.1. INLEIDING	14
3.2. TRIANGULATIE.....	14
3.3. INSTRUMENTEN.....	15
3.4. LITERATUURSTUDIE	15
3.5. DESKRESEARCH	15
3.6. INTERVIEWS.....	15
3.7. VRAGENLIJST LEERKRACHTEN	16
3.8. FOCUSGROEP	17
3.9. VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID.....	18
3.10. DATA-ANALYSE	19
3.9.1. Data-analyse interviews	19
3.9.2. Data-analyse vragenlijst.....	20
3.9.3. Data-analyse focusgroepen	20
4. RESULTATEN.....	22
4.1. INLEIDING	22
4.2. INTERVIEWS MET DIRECTEUREN EN INTERN BEGELEIDERS: BEVINDINGEN, CONCLUSIES.....	22
4.2.1. Inleiding	22
4.2.2. Professionele ruimte	22
4.2.3. Professionele leergemeenschap	23
4.2.4. Zinnvolle bijdrage aan professionalisering van leerkrachten	23
4.2.5. Passend onderwijs	24
4.2.6. Professionele ontwikkeling	24



4.2.7. Coaching	25
4.2.8. Collegiale klassenconsultaties	25
4.2.9. Leerkrachtparticipatie	25
4.3. VRAGENLIJST LEERKRACHTEN	26
4.3.1. Inleiding	26
4.3.2. Schoolorganisatie	27
4.3.3. (gespreid) Leiderschap	28
4.3.4. Zeggenschap	29
4.3.5. Autonomie en zelfstandigheid	29
4.3.6. Professionele ontwikkeling	30
4.3.7. Zelfsturend vermogen	30
4.3.8. Vertrouwen en veiligheid (cultuur)	31
4.4. FOCUSGROEPEN	31
4.4.1. Inleiding	31
4.4.2. Bijeenkomst Focusgroep leerkrachten	32
4.4.3. Schoolorganisatie	32
4.4.4. (gespreid) Leiderschap	33
4.4.5. Zeggenschap	33
4.4.6. Autonomie en zelfstandigheid	34
4.4.7. Professionele ontwikkeling	34
4.4.8. Zelfsturend vermogen	36
4.4.9. Vertrouwen en veiligheid	36
4.5. BIJEENKOMST FOCUSGROEP DIRECTEUREN	36
4.5.1. Inleiding	36
4.5.2. Schoolorganisatie	37
4.5.3. Zeggenschap	38
4.5.4. Professionele ontwikkeling	38
4.5.5. Zelfsturend vermogen	39
5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE	40
5.1. ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAGEN	40
5.2. DISCUSSIE	41
6. AANBEVELINGEN	45
7. KRITISCHE REFLECTIE	53
8. LITERATUURLIJST	56
9. BIJLAGEN	58
Bijlage I: Brief directeuren en internbegeleiders (uitnodiging deelname onderzoek)	58
Bijlage II: Interviewschema	60
Bijlage III: Presentatie focusgroep bijeenkomsten 18 en 19 mei 2015	62
Bijlage IV: Focusgroep opzet	70
Bijlage V: Nieuwsbrief onderzoek	71
Bijlage VI: Agenda focusgroep	72



Samenvatting

Tijdens dit kwalitatieve onderzoek is geïnventariseerd op welke wijze de professionele ruimte binnen de SOPOGO-scholen wordt vormgegeven en benut. Deze gegevens zijn belangrijk om te weten waar de organisatie deze ruimte nog moet versterken om het lerend en verandervermogen van de organisatie te vergroten. Het onderzoek heeft inzichten opgeleverd op hoe de professionele ruimte van de leerkrachten er nu uitziet op de verschillende scholen van SOPOGO. Tevens is duidelijk geworden op welke wijze de leerkrachten binnen SOPOGO zich professioneel ontwikkelen. Aan de hand hiervan zijn aanbevelingen geformuleerd die de organisatie kan gebruiken om de ruimte te versterken.

De data zijn verzameld middels drie onderzoeksinstrumenten: een semigestructureerd interview met alle directeuren en intern begeleiders, een vragenlijst gericht aan de leerkrachten en focusgroepen van leerkrachten en directeuren. Tijdens de interviews en in de vragenlijst werden de respondenten vragen gesteld over de aspecten schoolorganisatie, leiderschap, zeggenschap, autonomie en zelfstandigheid, professionele ontwikkeling, zelfsturend vermogen en vertrouwen en veiligheid. De verkregen data uit dit onderzoek is geanalyseerd door het thematiseren, coderen en labelen van relevante fragmenten uit de interviews en het analyseren van de uitkomsten van de vragenlijst. De focusgroepen hebben gezamenlijk naar verklaringen gezocht voor de verkregen uitkomsten uit de vragenlijst en aanbevelingen geformuleerd.

In aanloop naar dit onderzoek heeft er zowel een literatuurstudie plaatsgevonden naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten, alsmede een literatuurstudie naar de succesfactoren van een innovatie. De uitkomsten van deze studies, het bestuursakkoord tussen OCW en de PO-raad en het Strategisch Beleidsplan van SOPOGO, waren aanleiding voor het opzetten van dit onderzoek. Uit deze studies blijkt dat een organisatie een innovatieproces soepeler kan laten verlopen als men rekening houdt met een aantal factoren die van invloed zijn op dit proces. Zo wordt o.a. gesteld dat het ontwikkelen van een gezamenlijke visie van groot belang is in een innovatieproces. Een visie verduidelijkt de richting van veranderen en motiveert mensen zich in de gewenste richting te ontwikkelen. De slagingskansen van innovaties wordt ook bevorderd als het draagvlak van de innovatie en de verspreiding ervan vergroot wordt door informatieverstrekking en samenwerking met alle relevante partijen.

Het sleutelwoord voor een geslaagde innovatie, lijkt samen te zijn. Samenwerken, samen leren en samen beslissingen maken. Hierdoor voelt men zich eigenaar van de innovatie. Voor het welslagen van innovaties is het van belang dat de vernieuwingsambities van de organisatie, in het verlengde liggen van de mate van betrokkenheid en veranderbereidheid van de leerkrachten, de leercapaciteiten van de verschillende teams, de schoolcultuur en schoolinfrastructuur. Om dit te bereiken heeft de organisatie verander- leervermogen nodig. Om dit vermogen te vergroten is het belangrijk dat de professionele ruimte aanwezig waarin leerkrachten zich onder andere professioneel kunnen ontwikkelen. De belemmeringen om de professionele ruimte te vergroten zijn in kaart gebracht. Het is duidelijk geworden door het verkennende literatuuronderzoek vooraf, op welke wijze de juiste voorwaarden gerealiseerd zouden kunnen worden. Ook is er door het onderzoek een duidelijk beeld ontstaan, waar de behoeften liggen van leerkrachten, ten aanzien van de professionele ruimte en de professionele ontwikkeling. De professionele ruimte van leerkrachten is onder andere afhankelijk van de ruimte die de leerkracht krijgt van de schoolleiding en de intern begeleider. De stijl van leidinggeven kan de professionele ruimte stimuleren maar ook beperken. Het is van cruciaal belang dat leerkrachten de ruimte hebben om (mede)eigenaar te worden van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid op. Ten aanzien van de professionele ontwikkeling is het van belang dat leerkrachten leerbereidheid vertonen. Een organisatiecultuur waarin leren een centrale plaats inneemt is een belangrijke voorwaarde om het verandervermogen van de organisatie te vergroten.



1. Inleiding en aanleiding

1.1. Inleiding

Sinds 1 januari 2005 vallen alle openbare basisscholen op het eiland Goeree-Overflakkee, onder de Stichting openbaar primair onderwijs Goeree-Overflakkee (SOPOGO). SOPOGO heeft dertien scholen onder haar hoede, 12 reguliere openbare scholen en 1 school voor het speciaal basisonderwijs. Onder het bestuur vallen 1593 leerlingen, 162 personeelsleden, een onderwijsbureau met 5 medewerkers en een directeur bestuurder. Elke school kent een schooldirectie, soms een meer-schoolse directie. Ook SOPOGO wordt gedwongen om snel en adequaat te reageren op technologische, sociale en politieke veranderingen in de samenleving. Voorbeelden hiervan zijn de invoering van het passend onderwijs, krimp in aantal leerlingen en de prestatiegerichtte maatschappij. Het is duidelijk dat het vinden van bruikbare antwoorden op deze veranderingen niet uitsluitend een taak is voor het bestuur. Leerkrachten zullen hierin ook een actieve rol moeten vervullen. Het bestuur heeft hierin wel het initiatief genomen door het uitzetten van een Strategisch Beleidsplan. Het Strategisch Beleidsplan moet er voor zorgdragen dat er een samenwerkende en lerende cultuur binnen geheel SOPOGO tot stand gebracht wordt waarin alle medewerkers gebruik maken van elkaars expertise, competenties en ervaringen om kwaliteitsverbetering van het onderwijs tot stand te brengen. Het gebruik van een Strategisch Beleidsplan binnen een onderwijsorganisatie is betrekkelijk nieuw, ook voor SOPOGO. De organisatie wil bewust de capaciteit om te leren vergroten binnen de teams van de scholen. Als deze capaciteit namelijk wordt vergroot, kunnen de teams makkelijker omgaan met de beoogde veranderingen en vernieuwingen en de invloeden van buitenaf. In het Strategische Beleidsplan zijn verschillende ambitieuze doelen opgenomen die moeten bijdragen aan het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs. Doelen zijn onder andere het optimaliseren van gebruik van ICT in het onderwijs, het integreren van de 21-eeuwse vaardigheden maar ook de professionalisering van de leerkrachten. Aanleiding voor het maken van het Strategisch Beleidsplan is het Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs (2014). Deze bouwt voort op de ingeslagen weg van kwaliteitsverbetering van het onderwijs van de afgelopen jaren. Het akkoord sluit aan bij de Leerkrachtenagenda (OCW, 2013). In dit akkoord is men zich er van bewust dat de leerlingen van nu, de burgers zijn die straks de samenleving vorm gaan geven. Het ministerie van OCW en de PO-raad willen de leerlingen voorbereiden op een informatie- en netwerkmaatschappij. Zij noemen dit de school van 2020. De school van 2020 bereidt de leerlingen op deze maatschappij voor, doordat (OCW, 2011):

- ☐ De school zorgt voor uitdagend en toekomstgericht onderwijs dat inspeelt op de talenten en leerbehoeften van alle individuele leerlingen;
- ☐ De school onderwijs biedt van hoge kwaliteit. Dit begint met de basisvaardigheden die alle leerlingen in alle tijden nodig hebben. Daarnaast is er ook aandacht voor een brede persoonlijke en maatschappelijke vorming.
- ☐ In de school teams werken van leerkrachten, onderwijsondersteunend personeel en schoolleiders die zich individueel als collectief ontwikkelen in hun professionaliteit. Deze teams maken de school van 2020 mogelijk.
- ☐ De school de leerling centraal stelt en bijdraagt aan doorgaande leer- en ontwikkellijnen.

De school van 2020 is een toekomstperspectief, maar geen uniform beeld. Zo'n diversiteit als de samenleving kent, zo divers zullen de scholen in het primair onderwijs zijn, ieder met een eigen identiteit of onderwijskundige inrichting. SOPOGO heeft de ambities van het bestuursakkoord vertaald naar concrete doelstellingen voor de eigen SOPOGO-scholen in een Strategisch Beleidsplan. De SOPOGO-scholen zullen dus met het Strategisch Beleidsplan als kader zelf invulling geven aan de doelstellingen zoals omschreven. Dit vraagt onderwijsveranderingen. Onderwijsveranderingen zijn direct gelinkt aan ontwikkelingen in de maatschappij, de cultuur en de wetenschap. Onderwijsontwikkeling omvat het blijvend werken aan kwaliteitsverbetering en het doorvoeren van kleine of grote wijzigingen.



Om de ambitieuze doelen te bereiken die in het Strategisch Beleidsplan staan heeft SOPOGO een termijn van vier jaar gesteld. Het bestuur is ervan overtuigd dat veranderingen alleen kunnen beklijven als de medewerkers van de organisatie zelf eigenaarschap tonen en er een gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt genomen. In het bestuursakkoord wordt het realiseren van de school van 2020 ook beschreven als een gezamenlijk proces, waarin teams in de scholen samen werken met het bestuur. Hiervoor is professionele ruimte voor leerkrachten nodig. Concreet gaat het bij de professionele ruimte van leerkrachten om de mate waarin leerkrachten zeggenschap ervaren over, en in samenwerking met collega's invulling geven aan, hun dagelijks werk en de bijbehorende taken. Betrokkenheid van leerkrachten is essentieel om de positie van de leerkracht in de school te versterken. Dit alles ten gunste van een hogere kwaliteit van het onderwijs (Hogeling, Wartenbergh-Cras e.v. 2009). Divers onderzoek geeft aan dat het implementeren van onderwijsvernieuwingen-, veranderingen en het bieden van professionele ruimte aan leerkrachten hand in hand gaan. Het een gaat niet zonder de ander. Ook in het Actieplan Leerkracht van het OCW (2007) staat de professionele ruimte van leerkrachten hoog op de agenda en wordt aangegeven dat de professionele ruimte noodzakelijk is om veranderingsprocessen te doen slagen.

1.2. Aanleiding

Het bestuur van SOPOGO heeft er nadrukkelijk voor gekozen de leerkrachten te betrekken bij het formuleren van de doelstellingen in het Strategisch Beleidsplan. De teams van de 13 scholen hebben de doelen uit het plan, vooraf gezamenlijk geformuleerd. Deze doelen zijn meegenomen in de uitwerking van het Strategisch Beleidsplan. Hiermee wilde het bestuur de betrokkenheid van de leerkrachten vergroten. Doelen uit het Strategisch Beleidsplan zijn in verschillende werkgroepen uitgewerkt. Elke leerkracht heeft de mogelijkheid gehad zich aan te sluiten bij een werkgroep, die gezamenlijk namens alle leerkrachten na heeft gedacht over de uitwerking van de boven schoolse doelstellingen in het Strategisch Beleidsplan. Het bestuur ziet de directeur en de intern begeleider van de school als een zogeheten tandem. Zij zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de schoolontwikkeling. Ook zijn zij verantwoordelijk voor het verwezenlijken van de doelen uit het Strategisch Beleidsplan. Zij sturen de processen die nodig zijn om de doelen te verwezenlijken binnen hun eigen school. Het bestuur realiseert zich, dat alleen het schrijven van beleid niet de beoogde veranderingen tot stand brengt. Wel rijst de vraag of de teams binnen de scholen voldoende zijn toegerust om veranderingsprocessen die voortvloeien uit het beleid succesvol binnen de scholen te implementeren. Onderzoek naar de uitvoering van beleid in de praktijk laat zien dat gedurende het proces nieuw beleid kan ontstaan dat de uitvoering van richting kan laten veranderen (Mintzberg, 2000; Pressman en Wildavsky, 1984; Selsky en Barton, 2000). Dat vraagt om een groot veranderingsvermogen van de organisatie. In de praktijk lopen beleid en uitvoering dus door elkaar heen aldus Mintzberg.

Recente onderzoeken naar leerplanontwikkeling en de professionalisering van leerkrachten (Thijs en, - van den Akker, 2009) laten zien dat duurzame vernieuwingen en duurzaam professioneel leren van leerkrachten hand in hand gaan en tegelijkertijd om schoolorganisatieontwikkeling vragen. Goede leerkrachten zijn bepalend voor de kwaliteit van het onderwijs en de resultaten van de leerlingen. Om de kwaliteit van de leerkracht tot zijn recht te laten komen moet de leerkracht de gelegenheid hebben om zijn kennis en kunde in de school te benutten. Continue aandacht voor de professionele ontwikkeling van de leerkracht is nodig om de kwaliteit op peil te houden. De Commissie Leerkrachten (2009) stelt dat de betrokkenheid van leerkrachten bij besluitvorming essentieel is om de positie van de leerkracht in de school te versterken. Het sluit aan bij de noodzaak om de leerkracht meer mogelijkheden en autonomie in het werk te geven. De Commissie Leerkrachten pleit voor meer zeggenschap voor leerkrachten over onderwijsinhoudelijke aangelegenheden en voor meer betrokkenheid van leerkrachten bij besluitvorming. Werken aan verbetering van schoolkwaliteit vraagt vooraf om helderheid over de richting, het doel en verwachtingen. Ook voor SOPOGO is er een koers aangegeven, maar waar SOPOGO precies zal uitkomen is lastig aan te geven. Het kan zijn dat onderweg de doelen nog worden bijgesteld. Het bestuur van SOPOGO realiseert zich dat zij nooit op een definitief



eindpunt zullen aan komen. Elk bereikt doel leidt weer tot nieuwe doelen. Hierop zal een aanpassing volgen van het Strategisch Beleidsplan.

De theoretische verkenning (hoofdstuk 2), geeft aan dat de mate van zeggenschap, oftewel de professionele ruimte van leerkrachten van grote invloed zijn op het leer- en veranderend vermogen van scholen, teams en individuen. Maar ook de professionalisering van leerkrachten is van grote invloed. Als de collectieve kwaliteit van teams toeneemt, komt dat de onderwijskwaliteit ten goede. In het Bestuursakkoord worden hiervoor ook suggesties gedaan. Namelijk, zorgdragen voor diversiteit in de samenstelling van het team, het benutten van onderzoekende vaardigheden, specialismes inzetten, etc. Diversiteit leidt tot een verdeling van taken en als mensen beter zijn toegerust voor die specifieke taak, ook tot kwaliteitsverbetering. Zo ontwikkelen scholen zich tot leergemeenschappen en professionele organisaties (Bestuursakkoord, 2014). Omdat beide aspecten, zowel de professionele ruimte alsmede de ontwikkeling van leerkrachten, van grote invloed zijn op de kwaliteitsverbetering van het onderwijs en alle 13 SOPOGO-scholen aan het begin staan van een nieuwe koers, is het zinvol om te inventariseren op welke wijze de professionele ruimte van de leerkrachten en hun professionele ontwikkeling vorm krijgt in de huidige culturen van de scholen.

Samengevat kan gesteld worden dat SOPOGO een lerende organisatie wil zijn die er bewust op gericht is het leren en het leervermogen van individuen en groepen als geheel te vergroten en met elkaar te verbinden. Zo ontstaat er continue verandering op individueel, groeps- en organisatieniveau. Leren van jezelf, leren van elkaar en leren van experts zijn uitgangspunten. SOPOGO wil:

1. Permanente ontwikkeling van beleid met betrokkenheid van alle medewerkers;
2. Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het geheel;
3. Leren van en met elkaar gebeurt bewust, denken en doen zijn niet gescheiden, initiatieven worden gestimuleerd; iedere medewerker heeft ontplooiingskansen met zijn eigen kwaliteit als vertrekpunt een flexibele organisatiestructuur met een professionele cultuur.

De centrale probleemstelling voor dit onderzoek is als volgt te specificeren:

Hoe kijken de relevante actoren, directeuren, intern begeleiders en leerkrachten tegen de professionele ruimte en ontwikkeling van leerkrachten binnen SOPOGO aan?

1.3. Onderwerp van het onderzoek

Dit praktijkgerichte onderzoek richt zich op het in kaart brengen van de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten op alle 13 SOPOGO-scholen. In dit onderzoek wordt de definitie, zoals geformuleerd in het Convenant Leerkracht Nederland (2008), gehanteerd ten aanzien van de professionele ruimte:

“De mate van zeggenschap – de professionele ruimte- die de leerkracht heeft ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig – en kwaliteitsbeleid van de school. Hierin geven leerkrachten met collega’s in samenwerking vorm en inhoud aan deze professionele ruimte.” (OCW, 2008).

In dit convenant houdt de professionele ruimte in dat leerkrachten in samenwerking met collega’s vorm en inhoud geven aan die professionele ruimte. Het gaat over de zeggenschap hebben over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig beleid. Maar ook over de zeggenschap die een leerkracht heeft ten aanzien van het beleid met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs. De AOB (2009) omschrijft de professionele ruimte als: *“ de vrijheid van de leerkracht om binnen de kaders van wet- en regelgeving en de instellingsvisie, vorm te geven aan het onderwijs van de aan hem of haar toevertrouwde leerlingen. Het gaat dan om de vrijheid van oordeelsvorming, pedagogisch didactisch handelen en de inhoud van het onderwijs.”*

Tijdens dit onderzoek wordt de ontwikkeling en de uitvoering van de professionele ruimte en de professionele ontwikkeling van de leerkrachten in kaart gebracht. Door deze aspecten in beeld te brengen krijgen we gezamenlijk kennis waar interventies noodzakelijk zijn zodat het lerende vermogen van de scholen kan worden vergroot en de organisatie als geheel beter in staat is om, om te gaan met de veranderende samenleving die steeds meer en in steeds sneller tempo veranderingen van het onderwijs vraagt.



1.4. Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen worden in dit onderzoek onderzocht:

Centrale vraag

Hoe wordt er op de 13 openbare basisscholen van SOPOGO, invulling gegeven aan de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten?

Theoretische vragen

1. *Wat wordt verstaan onder de professionele ruimte van leerkrachten in de literatuur?*
2. *Wat is professionele ontwikkeling van leerkrachten?*
3. *Op welke wijze hebben de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten invloed op de kwaliteit van het onderwijs?*

Empirische vragen

4. *Hoe ziet de professionele ruimte voor leerkrachten eruit binnen de SOPOGO-scholen?*
5. *In welke mate en op welke wijze worden er binnen de 13 SOPOGO-scholen, op zowel organisatorisch als schoolniveau, gelegenheden gecreëerd zodat leerkrachten zich professioneel kunnen ontwikkelen?*
6. *Welke belemmeringen zijn er binnen SOPOGO, op zowel organisatorisch als schoolniveau aanwezig om gebruik te maken van de professionele ruimte?*
7. *Welke verwachtingen, behoeftes of wensen heeft het bestuur, hebben de tandems (directeuren en intern begeleiders) en leerkrachten ten aanzien van de professionele ruimte en ontwikkeling van leerkrachten?*

1.5. Type onderzoek

We spreken hier van een beschrijvend en probleem verkennend onderzoek met een survey karakter. Het betreft een onderzoek met een flexible design. Er is namelijk sprake van een meervoudige kwalitatieve en kwantitatieve dataverzameling en de onderzoeker maakt deel uit van de onderzoek context; de focus ligt op de participanten. Een flexibel design betekent dat het onderzoek tijdens de uitvoering kan worden aangepast, als blijkt dat het nodig is om nog een andere onderzoeksgroep of instrument toe te voegen (Robson, 2011). Het onderzoek heeft in kaart gebracht, in hoeverre de professionele ruimte voor leerkrachten aanwezig is binnen de organisatie en scholen en in hoeverre leerkrachten hier van gebruik willen en kunnen maken. Tevens is in kaart gebracht op welke manieren de leerkrachten zich momenteel professioneel kunnen en willen ontwikkelen. Deze gegevens zijn van grote waarde en kunnen dienen als input voor een gericht personeelsbeleid. Er is middels een vragenlijst informatie verzameld onder een grote groep mensen. Het afnemen van een vragenlijst heeft eraan bijgedragen dat de onderzoeker inzicht heeft gekregen in de meningen, opvattingen en ervaringen van leerkrachten ten aanzien van het hebben of willen verkrijgen van professionele ruimte en de mogelijkheden om zich te professionaliseren.. Het praktijkgerichte onderzoek is voortgekomen uit de literatuurstudie naar de professionele ruimte en de professionele ontwikkeling. Deze literatuurstudie was leidend voor het formuleren van de onderzoeksvragen en heeft ook bijgedragen aan de ontwikkeling van het instrumentarium.

1.6. Leeswijzer

Na deze schets van de aanleiding voor het onderzoek en de daaruit afgeleide doelen- en vraagstelling wordt in hoofdstuk 2 het theoretisch kader van dit onderzoek behandeld. Het theoretisch kader wordt hier uiteengezet en dient als basis voor het onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de methodologie van het onderzoek. Hier worden de methoden beschreven die zijn gehanteerd in dit onderzoek. Vervolgens worden in hoofdstuk vier de resultaten van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk 5 worden de antwoorden op de onderzoeksvragen omschreven. Gevolgd in hoofdstuk 6 en 7 met de aanbevelingen en kritische reflectie op het onderzoek.



2. Theoretisch kader

2.1. Inleiding

Om goed beargumenteerd antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen heeft er een theoretische verkenning plaatsgevonden. De functie van een theoretisch kader is het in kaart brengen van wat bekend en onderzocht is over het onderzoeksonderwerp. Het theoretisch kader is tot stand gekomen met behulp van bestaande onderzoeksrapporten, wet en regelgeving en relevante publicaties waarin de professionele ruimte en de professionele ontwikkeling van de leerkrachten centraal staat. Er is theoretisch onderzoek gedaan naar de factoren van invloed op het leer- en verandervermogen binnen onderwijsorganisaties. Het theoretische kader heeft antwoord gegeven op welke wijze deze kan worden vergroot. De inzichten die zijn verkregen hebben geleid tot het aanscherpen en afbakenen van de onderzoeksvragen. Voortschrijdend inzicht maakte dat dit theoretische kader tijdens de uitvoering van het onderzoek nog is bijgesteld en aangevuld. Tijdens de uitvoering van het onderzoek heeft de onderzoeker de verkenning verder uitgediept. Het theoretisch kader is een weergave van actuele inzichten over de professionele ruimte en ontwikkeling van leerkrachten. Naar aanleiding van het theoretisch kader is bepaald welk instrumentarium kon worden gebruikt om de relevante data op de scholen te verzamelen. De conclusies uit het theoretisch kader zijn gebruikt om te komen tot de vraagstellingen in het instrumentarium.

2.2. Professionele ruimte

Zowel Fullan (2013) als Kessels (2012) geven aan dat betrokkenheid van leerkrachten binnen een school vergroot kan worden als de professionele ruimte van een leerkracht vergroot wordt. Fullan geeft aan dat er een wisselwerking bestaat tussen bekwaamheid en betrokkenheid. Kessels heeft het over de professionele ruimte. In een professionele ruimte gaat ook over de mate waarin leerkrachten zeggenschap hebben over en invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs. Meestal gaat het dan om invloed op beleid over de inhoud van de lesstof, de didactiek, de keuze van leermiddelen, de toetsing en de beoordelingscriteria, de kwaliteitszorg en de eigen professionalisering (Kessels, 2012). Deze ruimte is belangrijk voor het vergroten van de waardering van professionals, het vergroten van eigenaarschap, het versterken van leernetwerken en de motivatie en professionalisering van leerkrachten (Kessels, 2012). Verder is de professionele ruimte de ruimte voor de leerkracht om zijn expertise te benutten ten gunste van de onderwijskwaliteit. Senge (2011) geeft in zijn boek *Lerende Scholen* aan, dat verandering alleen levensvatbaar is als zij gepaard gaat met leren. Ook vanuit de politiek (Commissie Leerkrachten, 2007 en actieplan *Leerkracht 2020*- een krachtig beroep!, OCW, 2011) wordt de nadruk op de professionele ruimte gelegd. Leerkrachten zouden samen met hun collega's vorm moeten geven aan die professionele ruimte. Gezamenlijk met het bestuur en het management zouden zij overeen moeten komen hoe zij de interne zeggenschap (over onderwijskundig en kwaliteitsbeleid) gaan organiseren. Onderzoek heeft positieve effecten gevonden van zeggenschap op bijvoorbeeld motivatie van leerkrachten en op de invoering van innovaties (OCW, 2011.) De minister brengt de professionele ruimte in verband met de samenwerking van collega's, de reflectie op de praktijk en het vervullen van nieuwe uitdagende rollen in de school (Kessels, 2012).

2.3. Professionele leergemeenschap

Volgens Verbiest (2003), is professionele ontwikkeling niet alleen iets van individuen die zich richten op verdere ontwikkeling van professionele kennis, vaardigheden en waarheden maar kunnen leerkrachten ook collectief leren. Zoals bijvoorbeeld in een schoolteam waar men gemeenschappelijke interpretaties scheppen, uitwisselen en verankeren in de groep en de organisatie. In deze collectieve leerprocessen is de zogeheten praktijkkennis een belangrijk deel van de kennisbasis van de leerkrachten. Schoolontwikkeling, gericht op het creëren van condities voor collectief leren blijkt noodzakelijk voor de professionele ontwikkeling. Omgekeerd blijkt ook schoolontwikkeling afhankelijk van deze collectieve leerprocessen omdat schoolontwikkeling als een leerproces van de betrokken schoolleiding en leerkrachten mede steunt op de kwaliteit van col-



lectieve leerprocessen. Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling vinden plaats in een gemeenschap van voortdurend onderzoek naar verbetering. In professionele leergemeenschappen is sprake van permanent delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan leerlingen te verbeteren. In een professionele leergemeenschap (PLG) worden er gezamenlijk keuzes gemaakt. Collectieve beslissingen hebben veel meer effect dan individuele beslissingen. De houding in een PLG is een houding van voortdurend willen leren: het steeds beter willen doen. Iedereen, dus ook de schoolleiders zijn voortdurend aan het leren. In een PLG werken leerkrachten samen om te reflecteren op hun eigen praktijk. Samen proberen ze keer op keer het lesgeven en het leren in de klassen te verbeteren. Teams zijn doelgericht en de focus ligt op het leren van de leerlingen. Dit wordt gerealiseerd doordat men:

- veelvuldig bij elkaar komt om elkaar te steunen en van elkaar te leren;
- men zijn eigen lespraktijken deelt met collega's;
- er afspraken worden gemaakt om de lespraktijk verder te verbeteren;
- er geprobeerd wordt om de samenwerkingsvaardigheden verder te vergroten en ze toe te passen in de eigen PLG (schoolteam) en in de klassen (Spitteler & Buijs, 2013).

Het beschikken over regelmogelijkheden is een vorm van autonomie en is een bron voor professionele ontwikkeling. Schaufeli en Bakker (in Kessels, 2012) komen door een positieve omkering van stressfactoren, vermoeidheid, uitputting en cynisme in het werk tot vergelijkbare aanbevelingen en benoemen factoren als betrokkenheid, uitdaging, bevlogenheid, sociale ondersteuning en plezier als basis voor persoonlijke groei, leren en professionele ontwikkeling (Bakker & Schaufeli, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004 in Kessels, 2012).

Verandering is alleen levensvatbaar als zij gepaard gaat met leren. Het creëren van een professionele ruimte waarin leerkrachten zeggenschap hebben over en invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs draagt eraan bij dat motivatie en betrokkenheid van leerkrachten wordt vergroot. In een Professionele Leergemeenschap is er een houding van voortdurend willen leren.

2.4. Professionele ontwikkeling

In de literatuurstudie naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten heeft de onderzoeker ook verkend wat wordt verstaan onder professionele ontwikkeling en welke voorwaarden hiervoor nodig zijn. Over het begrip professionele ontwikkeling bestaan heel wat visies en opvattingen. Professionalisering van leerkrachten betekent kennisontwikkeling op alle niveaus, te weten het individu, het team, de organisatie en de beroepsgroep. Professionalisering van onderwijspersoneel kan worden gezien als een vorm van een leven lang leren. Dit is nodig om tot een adequate beroepsuitoefening te komen in de voortdurend veranderende maatschappij en de daardoor veranderende eisen aan de beroepsuitoefening (Vermeulen, Klaijns, Martens, 2011). Uit de review Van Veen et al. (2010) blijkt dat je hier op verschillende manieren tegen aan kan kijken. Zij plaatsen dan ook een aantal relevante kanttekeningen bij de discussie over professionalisering. De discussie over professionalisering wordt volgens hen sterk bepaald door de opvattingen over de doelen. Zo maakt Scheerens (in Van Veen et al., 2010) onderscheid in twee dimensies van professionele ontwikkeling, namelijk ontwikkeling om het primaire proces van lesgeven en leren te bevorderen én professionele ontwikkeling in termen van nieuwe secundaire rollen in de school (leerkrachten als onderzoeker, peer-coaches, vernieuwers, mentoren et cetera) Van Veen et al. (2010) ontleen hun definitie van professionele ontwikkeling aan Guskey (2003, in Van Veen et al., 2010). Hieronder wordt dan verstaan: *“de processen en activiteiten die expliciet zijn ontworpen om de kennis, de houding en het lesgedrag van leerkrachten te versterken of te verbeteren om vervolgens het leren van leerlingen te verbeteren.”* Het gaat dus om een doelgerichte interventie die de kwaliteit van leerkrachten en het leren van hun leerlingen versterken en/of bevorderen.

Vele artikelen en onderzoek geven aan dat professionele ontwikkeling belangrijk is om het onderwijs te verbeteren. Het lijkt voor iedereen een logisch constatering. Korthagen (2007) zegt het als volgt: “de kwaliteiten van de leerlingen kunnen pas goed uit de verf komen als ook de kwaliteiten van individuele leerkrachten



en van de school (en het bestuur) als geheel maximaal worden benut. Het gaat dus om de ontplooiing van de reeds aanwezige kwaliteiten en het ontwikkelen van nieuwe kwaliteiten van leerlingen en leerkrachten. Bolhuis & Willemse (2010) stellen naar aanleiding van het boek *A Visible Learning* (Hattie, 2009) dat ondanks de grote hoeveelheid kennis die er is over onderwijs, opgedaan door onderwijsonderzoek, leerkrachten maar weinig gebruik maken van die kennis. Ook leidt deze kennis maar weinig tot beleidsveranderingen die het onderwijs daadwerkelijk veranderen. Hier worden door Hattie (2009) ook twee redenen voor genoemd. Allereerst wordt het onderwijs in de klas gezien als een persoonlijke professionele activiteit waarin elke leerkracht zich van een ander onderscheidt. Ten tweede wordt er zoveel over het onderwijs gepubliceerd dat leerkrachten niet goed weten wat wel werkt en wat zij zouden moeten doen.

2.5. Voorwaarden voor professionele ontwikkeling

Uit een reviewstudie van Van Veen et al. (2010) naar de professionalisering van leerkrachten valt op te maken dat voor het welslagen van professionalisering onder meer de volgende schoolkenmerken van belang zijn:

- ☐ Betrokken leiderschap;
- ☐ Voldoende beschikbare tijd;
- ☐ Creëren van een professionele leergemeenschap (ook collegialiteit);
- ☐ Creëren van een cultuur om te leren (professionele leercapaciteit school);
- ☐ Creëren van samenhang tussen (veranderingen in) schoolbeleid en interventie;
- ☐ Ontwikkelen en hebben van een gezamenlijkheid in visie, verantwoordelijkheid, aanpak, reflectie en zeggenschap;
- ☐ Samenhang met leerlinggericht leerklimaat.

10

De empirische kennis over wat werkt om vanuit professionalisering tot blijvende verbetering van leerling prestaties te komen, is beperkt. Toch hebben Timperley et al. (2007, p. 220 e.v.) wel enkele kenmerken van schoolorganisaties gevonden die geassocieerd worden met de effectiviteit van professionalisering. Het gaat dan om de volgende kenmerken:

- ☐ Schoolleiders zorgen voor de benodigdheden om als team gezamenlijk te kijken naar de bewezen effectieve aanpakken (o.a. door beschikbare data te analyseren en discussies over lesgeven te stimuleren);
- ☐ Er vindt systematische inductie plaats van nieuwe leerkrachten in het professionaliseringsbeleid van de school, eventueel voortgezet door nieuwe schoolleiders;
- ☐ Er wordt voortgaande betrokkenheid van leerkrachten gecreëerd door een probleem aan te pakken waarvoor de betrokkenen (leerkrachten en management) zich verantwoordelijk (blijven) voelen en waarvoor ze naar hun overtuiging de capaciteit hebben het op te lossen;
- ☐ Er wordt naar een oplossing van het probleem gezocht door theorieën te formuleren die de oplossing plaatsen binnen de onderwijskundige mogelijkheden van de school. Oplossingen moeten overeenkomen met deze theorieën en de voortgang moet worden gemonitord;
- ☐ Elkaar 'beconcurrerende' initiatieven en beleidskeuzes worden geminimaliseerd.

Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling van leerkrachten zijn met elkaar verbonden. Schoolontwikkeling schept de niet-vrijblijvende context voor de professionele ontwikkeling van het individu. Daarbij speelt ook contextleren, zoals peer review, team- of netwerklernen. Verbiest (2003) omschrijft professionalisering als een leerproces dat leidt tot verhoogde professionaliteit. Het leerproces van een leerling is de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van alle leerkrachten die de leerling lesgeven. Volgens hem heeft de professionele ontwikkeling van de leerkracht het meeste baat bij collectieve leerprocessen. De schoolontwikkeling is afhankelijk van en gericht op het creëren van condities voor dit collectieve leren. Dit leren vindt plaats op drie niveaus: het leren van het individu in de context van de organisatie, het leren van groepen of teams binnen de organisatie en het leren van de organisatie als geheel. Naast verbeterend en vernieuwend



leren, is er ook bezinning op het eigen leren en het versterken van het leervermogen van de organisatie. Dit laatste is volgens hem typerend voor een lerende organisatie.

2.6. Lerende organisatie

“Een lerende organisatie is een organisatie die er bewust op gericht is het leren en het leervermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel op zodanige wijze te vergroten en met elkaar te verbinden, dat er continue verandering optreedt op individueel, groeps- en organisatieniveau” (Jutten, 2002).

Het concept lerende organisatie is er gericht om op alle niveaus (te weten organisatie, team en individueel niveau) zich professioneel te ontwikkelen. En deze niveaus met elkaar te verbinden zodat er kennis uitgewisseld wordt. De veranderingen in de omgeving vragen van de mensen die in een school werken, dat ze dingen gaan doen die ze eerst niet deden en ook niet konden. De gedragsverandering, die noodzakelijk is, zal geleerd moeten worden. Het antwoord van scholen op de snelle veranderingen kan zijn: *het vergroten van de capaciteit om als school te leren*. Door te leren kunnen leerkrachten beter inspelen op de nieuwe eisen. Door te leren krijgen leerkrachten inzicht in de eigen opvattingen en in het eigen handelen. Ze werken samen om te leren van ervaringen van anderen. Het leren van individuele leerkrachten vergroot het veranderingsvermogen van de mens en van de organisatie. Een school, die bewust beleid voert om bovenstaande uitgangspunten te realiseren, noemen we een lerende school (Senge, 2011).

Kuijpers (1998) noemt de volgende positieve effecten van de lerende school:

- Verbetering van de kwaliteit
Scholen krijgen meer verantwoordelijkheid voor het voortdurend werken aan de kwaliteit. De uitgangspunten van de lerende school zullen de school in staat stellen om beter antwoord te geven op de eisen die de overheid, maar ook die de klanten aan de school stellen.
- Voorsprong op andere scholen
Ouders worden steeds meer kritische consumenten: “Wat heeft deze school te bieden?” Scholen die weinig te bieden hebben krijgen het steeds moeilijker. De verschillen tussen de scholen worden steeds duidelijker, onder meer ook door de schoolgids, het schoolplan, het Integraal Schooltoezicht en de publicatie van resultaten.
- Enthousiaste en betrokken leerkrachten
In een lerende school krijgen leerkrachten meer eigen verantwoordelijkheden, beleid wordt bottom-up ontwikkeld, er wordt veel waarde gehecht aan centrale waarden en persoonlijke visie van leerkrachten, men krijgt volop kansen om zich te ontwikkelen, samenwerking wordt bevorderd. Kortom: leerkrachten groeien in hun werk en daardoor ook als persoon en andersom! Het is bovendien leuk om te werken in een school die zich voortdurend ontwikkelt.
- De school maakt deel uit van de omgeving
Allerlei ontwikkelingen in de omgeving hebben gevolgen voor de school: technologie, arbeid, opvoeding, multiculturele samenleving, vrije tijd, enzovoort. De school is geen geïsoleerde instelling, ze staat midden in de omgeving. De lerende school voert bewust beleid om op een goede manier in te spelen op deze ontwikkelingen.

2.7. Schoolcultuur

Een cultuur is te omschrijven als een geheel van denkmodellen en gedragspatronen. Culturen verschillen van elkaar als het gaat om de normen en waarden die centraal staan, de taal, de gewenste non-verbale communicatie en de mate en vorm van lichamelijk contact en gedrag. In een school bestaan regels, normen en opvattingen om een goede samenwerking te ontwikkelen. De samenwerking ontwikkelt mee met de veranderingen binnen de school. Dit vraagt veel interne communicatie om te zorgen dat het team als eenheid functioneert. De cultuur is van grote betekenis voor het leren in de school en deze kan zowel stimulerend als belemmerend werken voor het teamleren en het individuele leren. Maar cultuur kan ook waarden als collegia-



liteit, openheid en aandacht voor kwaliteit bevorderen. Gedeelde betekenissen, normen, waarden en ideologieën zijn van invloed op de wijze hoe er in de school gehandeld wordt. De cultuur is van belang voor het leren in de school. Dit leren komt in uitdrukking in de capaciteit van de school om ervaringen van leerkrachten tot bruikbare inzichten en vaardigheden te vertalen en zo te integreren dat hogere opbrengsten in het onderwijs worden bereikt. Leerkrachten leren binnen een eigen schoolcontext met een eigen cultuur. Uit de literatuur komt naar voren dat schoolculturen soms als conservatief en remmend worden ervaren waar het gaat om het leren van de leerkrachten. De nadruk ligt veelvuldig op standaardisatie van taken en op het doen van wat eerder heeft gewerkt en niet op patroon doorbrekende leertrajecten. Scholen zijn vaak zo georganiseerd dat er weinig ruimte is voor eigen initiatief en eigenaarschap van leerkrachten voor hun eigen leerproces. Top-down aansturing, een sterke hiërarchie, ad-hoc beleid en gepland en voor gestructureerd leren - middels studiedagen en een vast aanbod van cursussen en trainingen hebben ook een remmend effect op het patroon doorbrekend leren van leerkrachten.

De cultuur binnen je organisatie is erg bepalend voor het lerende vermogen van je organisatie. Dat heeft te maken met het feit dat de voorwaarden gunstig moeten zijn voordat mensen willen of kunnen leren. Als mensen zich zorgen maken of zich niet prettig, staat het hoofd niet naar leren, en als je dan toch moet leren, gaat het veel lastiger. Ook het leren in organisaties komt pas tot stand als mensen zich veilig genoeg voelen om dingen te proberen, als de communicatie open en duidelijk is en als de aanspreekcultuur betrokken en open is. Een belangrijk aspect van cultuur wordt gevormd door de zogenoemde mentale modellen binnen een organisatie en van de medewerkers van die organisatie. De term 'mentale modellen' verwijst naar de waarden, normen, attitudes, verwachtingen, aannames en heersende ideeën en opvattingen van zowel leidinggevend als medewerkers van een organisatie. Samen te vatten als: 'dit vinden wij.' Wat je in een organisatie met elkaar vindt, bepaalt ook waarom je de dingen in die organisatie doet zoals je ze doet. De mentale modellen worden dus zichtbaar in het gedrag dat de mensen binnen de organisatie laten zien: 'zo doen wij.'

2.8. Zelfvertrouwen

Zelfvertrouwen is een belangrijke voorwaarde voor loopbaanontwikkeling. Iemand die vol overtuiging van eigen kunnen aan een taak begint zal deze ook met goed resultaat volbrengen. De leidinggevende is in de positie om leerkrachten te stimuleren en te ondersteunen in hun loopbaanontwikkeling. Dat kan door regelmatig over de loopbaan te praten, door feedback te geven op prestaties en competenties en door na te gaan hoe het takenpakket zo ingericht kan worden dat het recht doet aan loopbaanwensen en op een manier dat de tijd en energie bewaakt wordt van de leerkracht. Het zelfvertrouwen van leerkrachten kan op verschillende manieren worden gevoed (Bandura, 1977). Een belangrijke bron is positieve feedback in de vorm van complimenten en steun. Een andere bron vormt de mogelijkheid om te leren van anderen. Intervisiegroepen rond het thema loopbaanontwikkeling is een concrete manier om het leren en steunen van elkaar te stimuleren. Tegelijk kan zo gewerkt worden aan een cultuur waarin het denken en praten over loopbanen en mogelijkheden onderdeel van de organisatiecultuur wordt.

2.9. Conclusie

In aanloop naar dit onderzoek heeft er zowel een literatuurstudie plaatsgevonden naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten (Wensink, 2013) alsmede een literatuurstudie naar de succesfactoren van een innovatie (Wensink, 2014). De uitkomsten van deze studies, het bestuursakkoord tussen OCW en de PO-raad en het Strategisch Beleidsplan van SOPOGO, waren aanleiding voor het opzetten van dit onderzoek. Uit deze studies blijkt dat een organisatie een innovatieproces soepeler kan laten verlopen als men rekening houdt met een aantal factoren die van invloed zijn op dit proces. Zo wordt o.a. gesteld dat het ontwikkelen van een gezamenlijke visie van groot belang is in een innovatieproces. Een visie verduidelijkt de richting van veranderen en motiveert mensen zich in de gewenste richting te ontwikkelen. De slagingskans van innovaties wordt ook bevorderd als het draagvlak van de innovatie en de verspreiding ervan vergroot wordt door informatie-



verstrekking en samenwerking met alle relevante partijen. De onderwijsinnovatie moet verbinding krijgen met bestaande opvattingen. Het sleutelwoord lijkt samen te zijn. Samenwerken, samen leren en samen beslissingen maken. Hierdoor voelt men zich ook eigenaar van de innovatie. Voor het welslagen van innovaties is het van belang dat de vernieuwingsambities in het verlengde liggen van de mate van betrokkenheid en veranderbereidheid van de leerkrachten, de leercapaciteiten van de verschillende teams, de schoolcultuur en schoolinfrastructuur.

De professionele ontwikkeling van leerkrachten wordt beïnvloed door de manier waarop de leerkracht zijn professionele ruimte beleeft en inzet. De professionele ruimte van leerkrachten wordt gedefinieerd door het autonoom gedrag van de leerkracht (op het niveau van het primaire werkproces in de klas, curriculum implementatie, participatie in besluitvorming op school, en autonomie in professionele ontwikkeling) en door de condities die hierop van invloed zijn. Professionele ontwikkeling gaat dan om het ontwikkelen van specifiek leergedrag maar ook om loopbaanontwikkeling (Kuijpers, 2012). Het is een breed gedragen idee in het publieke debat dat de professionele ruimte van leerkrachten vergroot zou moeten worden. Ook het ministerie wil de leerkracht meer eigen professionele ruimte geven (ministerie van OCW, 2011 en 2011, bestuursakkoord, 2014). In zijn of haar professionele ruimte is het sociale netwerk van de leerkracht van belang (Haythorntwhaite & De Laat, 2012; De Laat, 2006). De relaties die de leerkracht heeft bepalen voor een deel zijn of haar leermogelijkheden, omdat in het sociale netwerk hulpbronnen aanwezig zijn en omdat er binnen dit netwerk bepaalde verhalen en manieren van handelen dominant zullen zijn. De positie van de leerkracht in zijn sociale netwerk is mede bepalend voor zijn of haar professionele identiteit. Daarnaast is de schoolorganisatie van belang en hoe deze de ontwikkeling van de leerkracht faciliteert. Hierbij spelen kenmerken van de schoolcultuur, schoolstructuur en wijze van leiderschap een rol (Kessels, 2012). De leerkracht beweegt zich dus binnen een voor gestructureerde ruimte, maar kan deze ook proactief vormgeven, beïnvloeden en veranderen. De omgeving kan daarbij zodanig ingericht worden, dat leerkrachten zoveel mogelijk 'agency' ervaren om hun ontwikkeling en eigen loopbaan aan te sturen. Het leiderschap binnen de school kan vorm gegeven worden door toepassing van bijvoorbeeld gespreid leiderschap (Kessels, 2012).

Hoe opener het organisatieklimaat en hoe meer het gericht is op leren en ontwikkeling, hoe meer men zich kwetsbaar durft op te stellen en te reflecteren op eigen en andermans lespraktijk. Onderzoek binnen een organisatie kan uitwijzen of er sprake is van een lerende organisatie. De basis van goed onderwijs is een goede leerkracht. 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 leerkrachten, ruime carrièremogelijkheden en scholing.

Binnen de veranderkunde zijn grofweg twee stromingen te onderscheiden: gepland veranderen en ongepland veranderen. Gepland veranderen gaat over het bewust invloed uitoefenen op een situatie met het idee dat daarmee een vooraf opgesteld doel bereikt wordt. Er is een aantal manieren waarop aan de verandering wordt gewerkt; gericht op vooral het gedrag van leerkrachten of op hun emotionele beleving van de verandering. Ongepland veranderen gaat ervan uit dat verandering niet te plannen is en dat het zich op onvoorspelbare wijze voltrekt. Er wordt uitgegaan van het zelfregulerende vermogen van mensen die de verandering niet slechts ondergaan. Belangrijk daarbij is dat regels en procedures tot een minimum beperkt blijven zodat er volop ruimte is voor eigen initiatief. En ook dat er ontmoetingen tussen mensen gestimuleerd en gefaciliteerd worden (Caluwé, 2011).

Als men een lerende schoolcultuur wil realiseren dan is het doel van de cultuurverandering dat leerkrachten samen nieuwe denk- en werkwijzen ontwikkelen en uitproberen. Vooral het patroon doorbrekend leren is belangrijk om te kunnen spreken van een lerende organisatie (Senge et al., 2000).



3. Methodologie

3.1. Inleiding

De bedoeling van dit onderzoek is geweest om meer inzicht in de onderwijspraktijk te krijgen en op grond daarvan iets aan die praktijk te veranderen. Een organisatie heeft lerend- en veranderend vermogen nodig om duurzaam te kunnen verbeteren en te vernieuwen. Een lerende organisatie is in staat om dit vermogen te vergroten en verder te ontwikkelen. Dit onderzoek richt zich op de aspecten professionele ruimte en professionele ontwikkeling van leerkrachten omdat wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat deze aspecten van grote invloed zijn op het lerend en veranderend vermogen van de scholen. Het doel van dit onderzoek is om te verkennen hoe het in de praktijk staat binnen alle 13 SOPOGO-scholen, met de professionele ruimte en ontwikkeling en deze door middel van de uitkomsten van dit onderzoek te versterken. Op deze wijze draagt het onderzoek ook bij aan de verbetering van de kwaliteit van ons onderwijs. En dat is uiteindelijk ook het voornaamste doel.

Dit onderzoek met een kwantitatieve dimensie, heeft zich gericht op hoe mensen de professionele ruimte, de bijhorende zeggenschap over en hun professionele ontwikkeling ervaren. Het onderzoek heeft een mixed design waarbij kwantitatieve en kwalitatieve aspecten elkaar hebben versterkt. Waar kwantitatief onderzoek vooral gericht is op die dingen zelf (hoe zit een fenomeen in elkaar, wat zijn daar de oorzaken van, en wat de gevolgen, et cetera), gaat kwalitatief onderzoek in op de rol van mensen in het begrijpen en waarderen van die fenomenen. In dit geval ging het over de waardering van de professionele ruimte en ontwikkeling. Omdat *menselijke ervaring* in kwalitatief onderzoek centraal staat, is het vooral op *subjectieve informatie* gestoeld. Daardoor zijn resultaten van kwalitatief onderzoek altijd plaats- en tijdgebonden (contextafhankelijk). In het kiezen van de methode en in het rapporteren is de onderzoeker zich steeds bewust geweest van het feit dat er met subjectieve informatie wordt gewerkt. Bij de keuze van de methodologie zijn de onderzoeksvragen leidend geweest. Er is gebruik gemaakt van data die zijn verzameld in gesprek met mensen. Naast de interviews is ook gebruik gemaakt van een documentenanalyse (bijvoorbeeld beleidsplannen of notulen). Deze informatie is vergeleken met de informatie uit interviews met de verschillende respondenten (*mixed methods*). Ook is er gekozen om een digitale vragenlijst onder de SOPOGO-medewerkers af te nemen. Perioden van data-verzameling en data-analyse hebben zicht tijdens dit onderzoek afgewisseld.

Voor het beantwoorden van de gestelde vragen in dit onderzoek zijn (in volgorde) de volgende instrumenten ingezet:

- Deskresearch, bestaande uit een literatuuronderzoek en documentanalyse (deelvraag 1, 2, 3);
- Interviews directie en intern begeleiders (zogenoeten tandems) (deelvragen 1, 2 en 3);
- Inventarisatie professionele ruimte en ontwikkeling door middel van een vragenlijst voor leerkrachten (deelvragen 4 t/m 8);
- Focusgroep leerkrachten (deelvraag 4 t/m 8).

3.2. Triangulatie

Triangulatie kan getypeerd worden als het toepassen en combineren van verschillende methoden om de kwaliteit van het onderzoek te bewaken (Denzin & Lincoln, 2003). In dit onderzoek is er sprake geweest van zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek. Dit draagt ook bij aan triangulatie. Denzin en Lincoln onderscheiden vier soorten triangulatie, namelijk (1) datatriangulatie, (2) onderzoeker triangulatie, (3) theorie triangulatie en (4) methodologische triangulatie. Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van datatriangulatie (gebruik van verschillende databronnen, zoals documenten en verschillende typen respondenten) en/of methodologische triangulatie (verschillende methoden van dataverzameling, zoals interviews, vragenlijst en focusgroepen).



3.3. Instrumenten

De primaire focus heeft in dit onderzoek gelegen op het bevragen van leerkrachten maar daarnaast zijn door middel van interviews ook schoolleiders en intern begeleiders (in duo's, de zogeheten tandems) naar hun visie op de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten gevraagd. Door middel van de interviews en de vragenlijst is de kans vergroot dat er goed inzicht is verkregen in het verander- en lerend vermogen van de scholen van SOPOGO. De focusgroep bijeenkomsten hebben gezorgd voor een volledig beeld. De focusgroepen hebben betekenis gegeven aan de uitkomsten van de vragenlijsten.

3.4. Literatuurstudie

Op basis van de eerste literatuurverkenning van bronnen en op basis van gesprekken met de algemeen bestuurder en kwaliteitszorgmedewerker werd duidelijk wat het doel van het onderzoek zou zijn, namelijk het verkennen van de professionele ruimte en de professionele ontwikkeling van de leerkrachten binnen de SOPOGO-scholen. In de literatuur is naar voren gekomen dat er een relatie bestaat tussen de professionele ruimte en de professionele ontwikkeling van leerkrachten en het leer- en veranderend vermogen van een organisatie. Deze begrippen zijn onderzocht aan de hand van de deelaspecten: schoolorganisatie, leiderschap, zeggenschap, autonomie en zelfstandigheid, zelfsturend vermogen, vertrouwen en veiligheid.

3.5. Deskresearch

Schoolleiders zijn gevraagd om documenten zoals bijstellingen jaarplannen en schoolplannen, aan te leveren over de wijze waarop zij de zeggenschap van de leerkrachten hebben georganiseerd op school. Deze documenten zijn meegenomen in het beschrijven van de contexten van de scholen in de samenvattende verslagen van de interviews.

3.6. Interviews

Als onderzoeksmethode voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van interviews. De interviews hebben een open karakter gehad. Dit open karakter zat met name in de vraagstellingen. De interviews kunnen worden getypeerd als semigestructureerd. Tijdens de interviews is gebruik gemaakt van een interviewschema (zie bijlage II). De vragen in het instrument hebben betrekking gehad op verschillende topics die te maken hebben met de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten. Middels het afnemen van interviews met de tandems (schoolleider en intern begeleider) op de 13 SOPOGO-scholen is in kaart gebracht in hoeverre de professionele ruimte en ontwikkeling aanwezig is binnen de scholen. Omdat er in het ontwerp- en uitvoeringsproces van het Strategisch Beleidsplan op studiedagen wordt gewerkt met tandems, bestaande uit de schoolleider en intern begeleider van elke school, is er gekozen om het semigestructureerde interview ook bij de tandems af te nemen. Zij zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de schoolorganisatieontwikkeling. Schoolleiders en de intern begeleiders zijn als eerste benaderd om mee te werken aan dit onderzoek. Bij aanvang van het onderzoek is de onderzoeksopzet besproken in de directievergadering. Hierdoor zijn de schoolleiders en de intern begeleiders op voorhand op de hoogte geweest van het af te nemen interview. Vlak voor de uitnodiging van het interview hebben alle schoolleiders en intern begeleiders een brief over de opzet van het onderzoek ontvangen (zie bijlage I). Globaal wisten zij dus waar het over ging. Zij hebben van te voren geen inzicht gekregen in de topics.

In dit onderzoek is gekozen voor het afnemen van een semigestructureerd interview. Er zijn startvragen geformuleerd en bijbehorende topics. Zo is de onderzoeker/interviewer steeds alert geweest op het feit dat bepaalde zaken die noodzakelijk zijn om tot een goede analyse te komen, aan bod kwamen. Alle respondenten hebben dezelfde startvragen gekregen maar konden vrijuit antwoorden op de vragen die gesteld werden. Open vragen gaven de respondenten de kans om in hun eigen woorden naar voren te brengen wat zij relevant vinden. De interviewer kon op basis daarvan, doorvragen naar details, de precieze gang van zaken,



voorbeelden, omstandigheden, gevolgen etc. Dit leverde rijke data op. De topiclijst heeft richting gegeven aan het interview maar liet de ruimte open om deze aan te passen aan de respondenten.

Topics die centraal stonden in de interviews waren:

Professionele ruimte

- taakverdeling
- initiatieven leerkrachten (tot het vergroten van de professionele ruimte en ontwikkeling)
- stimulans schoolleiding
- mogelijkheden tot professionele ontwikkeling

Zeggenschap

- afspraken
- welke onderwerpen
- benutten van zeggenschap (als deze geboden wordt op school en organisatieniveau)
- schoolafspraken zeggenschap
- invloed schoolleiding op zeggenschap

Professionalisering

- ontwikkelingsactiviteiten
- teamleren
- binding individuele professionalisering en schoolorganisatie

Het interviewschema is vooraf voorgaande van het afnemen van de interviews voorgelegd aan de algemeen bestuurder van SOPOGO, de heer Verbrugh en studenten van de Masteropleiding Leren en Innoveren. Naar aanleiding van deze gesprekken zijn de startvragen en topics nog aangepast. De interviews konden zelf ook nog tot aanpassing leiden maar dit is in de praktijk niet gebeurd. De face tot face interviews zijn allemaal gehouden op elke afzonderlijke SOPOGO-school. Voor elk interview had de onderzoeker een uur tot anderhalf uur gepland.

Bij elke analyse wordt rekening gehouden met de context en de omstandigheden waarin de data zijn verzameld. Dus ook bij de interviews. Met behulp van de deskresearch zijn de achtergronden van de school beschreven. Zaken zoals onder andere de samenstelling van het team en de populatie van de school zijn overgenomen uit schoolplannen of gegevens vanuit de gemeente waar de school staat. Ook deze context is door de interviewer genoteerd. Omdat er momenteel sprake is van mobiliteit onder schoolleiders en leerkrachten kan dit van invloed zijn op de interviews. Ook kunnen andere lopende zaken een rol spelen. Om de interviews op een betekenisvolle manier te kunnen interpreteren en te verwerken, is het belangrijk geweest dat deze opgenomen zijn. In dit onderzoek zijn alleen delen getranscribeerd die relevant waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Het interview is audio opgenomen om de analyse later te vergemakkelijken. Het voordeel van het maken van audio opnamen is ook geweest dat de interviewer zich kon concentreren op het interview. Van elk interview is een samenvattend verslag gemaakt. Dit verslag is steeds voorgelegd aan de respondenten. Het zogeheten member-check.

3.7. Vragenlijst leerkrachten

Omdat theoretisch onderzoek uitwijst dat het welslagen van veranderingen en vernieuwingen hand in hand gaan met de professionele ontwikkeling van leerkrachten en de professionele ruimte van leerkrachten zijn deze aspecten in kaart gebracht middels een vragenlijst. Een analyse van de huidige situatie op de scholen heeft plaatsgevonden door een digitale vragenlijst onder de leerkrachten af te nemen (zie bijlage V). Het



voordeel van het afnemen van een digitale vragenlijst is dat het gemakkelijk uitvoerbaar is. Deze vragenlijst is eerst voorgelegd aan de algemeen bestuurder Pieter Verbrugh, Jeroen Onstenk (lector) en studenten van de Master Leren en Innoveren. Het primaire doel hiervan was om na te gaan of de vraagstellingen duidelijk geformuleerd waren, voor één interpretatie vatbaar en of de vraagstellingen de relevante informatie zouden verschaffen die nodig waren voor dit onderzoek. De resultaten zijn, na het invullen door de SOPOGO-medewerkers, doorgestuurd naar de onderzoeker. Omdat de respons vaak laag uitvalt bij digitale vragenlijsten zijn de respondenten verzocht deze in te vullen tijdens een teambijeenkomst. Tijdens deze teambijeenkomst heeft de onderzoeker informatie verschaft over het onderzoek. Er is onder andere informatie verstrekt over het belang van het onderzoek en het belang van de participatie van de respondenten. Voorafgaand heeft de schoolleider deze bijeenkomst ingepland in samenspraak met de onderzoeker. Na de informatieverstrekking zijn de respondenten gevraagd de vragenlijst digitaal in te vullen. De gegevens van de respondenten zijn na afloop anoniem verwerkt in de data analyse. Met deze vragenlijst is de professionele kwaliteit van de school in kaart gebracht. Het is een analyse-instrument waarvan de uitkomsten gebruikt kunnen worden als uitgangspunt voor individuele en gezamenlijke reflectie. In deze vragenlijst komen aspecten zoals, cultuur, structuur, leiderschap, professionalisering, beleid, samenwerking en communicatie aan bod.

Constructie vragenlijst

Bij het opstellen van de vragenlijst is er rekening gehouden met het feit dat de vragen op een eenduidige manier gesteld moesten zijn. Na het opstellen van de vragenlijst is er een pilot uitgevoerd onder studenten aan de Master Leren en Innoveren, die tevens werkzaam zijn in het primair onderwijs. In deze pilot is nagegaan of alle noodzakelijke vragen zijn inbegrepen en welke vragen konden worden verwijderd. Het doel van deze pilot is geweest om te testen of alle respondenten de woorden in de vragenlijst zullen begrijpen, of alle respondenten de vragen op dezelfde manier zullen interpreteren, of alle vragen een antwoordmogelijkheid hebben die de respondent zou willen kiezen en of de vragenlijst een positieve indruk zal achterlaten bij de respondent. In dit onderzoek is er een pilot uitgevoerd door de onderzoeker bij leerkrachten die werkzaam zijn in het primair onderwijs, binnen en buiten het bestuur.

Variabelen

De vragenlijst bestaat uit verschillende items waarin variabelen worden geoperationaliseerd die horen bij de begrippen professionele ruimte en professionele ontwikkeling of begrippen die hier invloed op uitoefenen. De vragenlijst kent een algemeen gedeelte dat gaat over de respondent zelf. Daarnaast zijn er vragen betreffende de variabele structuur. De structuur van de school heeft invloed op de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten. Het begrip professionele ruimte is onderverdeeld in de variabelen: vertrouwen en veiligheid, autonomie en zelfstandigheid, inspiratie en creativiteit, kritisch reflectief vermogen, innovatief vermogen, zelfsturend vermogen en zeggenschap. Het begrip professionele ontwikkeling kent de variabelen: leerproces, teamontwikkeling, communicatie en loopbaanbeleid. Tot slot kent de vragenlijst de variabele leiderschap omdat ook dit van belang voor de onderzoeksvragen.

De vragenlijst bestaat uit 38 vragen en het invullen heeft per respondent ongeveer 15 minuten in beslag genomen. De vragen zijn digitaal afgenomen en men kon pas verder in het systeem als de voorgaande vraag was ingevuld. De vragenlijst bestaat uit schaalvragen. Er is gebruik gemaakt van een vier puntsschaal omdat dit de respondent dwingt tot een keuze.

3.8. Focusgroep

Om een extra verdiepingsslag te maken zijn als derde onderzoeksmethode focusgroepen georganiseerd. Een focusgroep, soms ook een focusgroep interview genoemd, is een groepsinterview dat duidelijk op één onderwerp is gericht. In dit geval de professionele ruimte van de leerkrachten binnen SOPOGO. Een focusgroep is een kwalitatieve onderzoeksmethode. Vooraf heeft de onderzoeker een opzet van de focusgroep samen-



gesteld (zie bijlage VI). Deelnemers hebben vooraf een agenda van deze bijeenkomst toegestuurd gekregen (bijlage VIII). Binnen de focusgroep heeft men de gelegenheid gekregen om hun mening te geven over een reeks van onderwerpen. Zij hebben actief meegedacht over de huidige en gewenste situatie. Participanten zijn in de focusgroep gestimuleerd om suggesties te geven ter verbetering. De focusgroep is vooral bruikbaar geweest voor beleidsontwikkeling. De huidige situatie is geëvalueerd. Omdat een vragenlijst respondenten niet de kans geeft om extra helderheid te verschaffen over de gegeven antwoorden, is de focusgroep bijeenkomst georganiseerd. Nadat ieder team van de verschillende scholen de vragenlijst heeft ingevuld, de data verzameld was en geanalyseerd door de onderzoeker, zijn de uitkomsten besproken in de focusgroepen. De focusgroepen hadden als gespreksonderwerp: de uitkomsten van de vragenlijst. Zie ook in de bijlage de agenda en de gebruikte PowerPoint presentatie (bijlage VIII en VI). Binnen een focusgroep is gebruik gemaakt van de sociale interactie van de deelnemers. De participanten zijn in de focusgroep gevraagd te zoeken naar verklaringen voor de uitkomsten van de vragenlijst. Dit om de onderzoeker de resultaten beter te laten begrijpen. De participanten hebben een mening gegeven over de gewenste situatie binnen SOPOGO ten aanzien van de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten. Hier is door de moderator naar gevraagd om de behoeftes beter in kaart te brengen. Tot slot heeft de focusgroep gezamenlijk aanbevelingen geformuleerd voor het bestuur. De participanten hebben de rol gekregen van adviseur. Er is door de moderator gebruik gemaakt van de kennis die de participanten hebben over de organisatie. Ze hebben meegedacht over de interventies die zouden moeten volgen naar aanleiding van de resultaten. Binnen dit onderzoek hebben er twee focusgroep bijeenkomsten plaatsgevonden. Namelijk met de directeuren en met leerkrachten van diverse scholen. Er is dus sprake geweest van twee homogene groepen. Participanten die dezelfde functie uitoefenen. De focusgroep van directeuren bestond uit 9 participanten. De focusgroep van leerkrachten uit 4 participanten. Beide groepen zijn per brief uitgenodigd om deel te nemen aan deze focusgroep. De onderzoeker heeft in deze focusgroepen als moderator gefungeerd. Een notulist heeft aantekeningen gemaakt tijdens deze focusgroepen, zie ook de opzet van de focusgroep in bijlage VII). Het verslag van de notulist van de focusgroepen is verder uitgewerkt en opgenomen in de rapportage.

3.9. Validiteit en betrouwbaarheid

De validiteit is mede bepaald doordat de onderzoeksvraagstellingen dusdanig zijn geformuleerd dat ze meten wat we wilden weten middels dit onderzoek. Alle aspecten uit de onderzoeksvraagstellingen komen terug in de onderzoeksinstrumenten. Daarnaast hebben data verzameling en analyse in dit onderzoek zich afgewisseld waardoor er steeds gericht vragen gesteld zijn. Na de literatuurstudie, die antwoord heeft gegeven op de theoretische deelvragen zijn de interviews afgenomen. Voorafgaande aan een interview heeft deskresearch plaats gevonden. Na elke interview is er geanalyseerd. Na het afnemen van alle interviews zijn de gegevens bekeken en de vragenlijst voor de leerkrachten bijgesteld als dit noodzakelijk bleek te zijn. De validiteit van het interview is vergroot doordat de verzamelde informatie afkomstig is van twee personen. Doordat naast het interview binnen de school gebruik gemaakt is van een vragenlijst onder alle leerkrachten is ook daarmee de validiteit verhoogd. De interne validiteit is versterkt doordat er gebruik gemaakt is van triangulatie. Gegevens zijn namelijk verzameld via verschillende bronnen en middels verschillende methodes. Naderhand zijn alle gegevens met elkaar verbonden die hebben geleid tot aanbevelingen en conclusies. De validiteit van de vragenlijst die is afgenomen onder alle leerkrachten is vergroot doordat de begrippen die zijn gebruikt in de vragenlijst zijn geoperationaliseerd in meerdere items. Hierdoor zijn de begrippen beter gedekt.

Er kan geconcludeerd worden dat er, doordat er gebruik gemaakt is van verschillende methoden om informatie te verzamelen en er gebruik gemaakt is van verschillende informatiebronnen(betrokkenen), de validiteit hoog te noemen is.

Het voordeel, maar ook het nadeel is dat de onderzoeker deel uit maakt van de context waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden. Dit kan de wijze waarop de respondenten antwoord hebben gegeven op de ge-



stelde vragen hebben beïnvloed. Omdat dit onderzoek kwalitatief van aard is kan niet aan de replicatie-eis worden voldaan. Omdat de omstandigheden waarin de respondenten verkeren steeds aan verandering onderhevig zijn, is het niet mogelijk om steeds het zelfde resultaat te krijgen. Ondanks dat de focusgroep van leerkrachten heeft aangegeven dat de informatie die verkregen is middels de vragenlijst wellicht gekleurd is door sociaal wenselijke antwoorden is de informatie wel betrouwbaar te noemen. Toeval hoeft geen rol te spelen. Deze vertekening van de werkelijkheid kan ook de volgende keer een rol spelen. Een belangrijk hulpmiddel om de betrouwbaarheid van de interviews te verhogen is het gebruik van opnameapparatuur geweest. Doordat de mogelijkheid bestond om het interview te beluisteren is de kwaliteit van het interview maximaal gemaakt en zijn de resultaten van het interview betrouwbaarder te noemen. Tijdens het interview heeft de onderzoeker notities gemaakt die van belang waren voor het onderzoek. De geldigheid van het onderzoek is bevorderd door gebruik te maken van triangulatie. Er zijn verschillende databronnen gebruikt alsmede een verschillende manier waarop de data is verzameld. Tijdens het onderzoek is gebruik gemaakt van het zogeheten peer debriefing (Baarda, 2013). Collega's zijn geraadpleegd alsmede studenten van de Master Leren en Innoveren om de onderzoeker bewust te laten worden van de eigen vooroordelen ten aanzien van het onderzoek. Naast collega's en studenten zijn ook de betrokkenen zelf voortdurend geraadpleegd middels de zogeheten member-check. Hierdoor is de validiteit en geldigheid ook vergroot. Daarnaast heeft het interpreteren van de gegevens pas in de fase van analyseren plaatsgevonden. Hierdoor is de kans op bevooroordeelde conclusies afgenomen.

3.10. Data-analyse

3.9.1. Data-analyse interviews

Het analyseren van kwalitatieve onderzoeksgegevens, zoals in dit onderzoek, kan op vele manieren (Saunders et al., 2008). Een belangrijk onderscheid hierbij is of er gebruik gemaakt wordt van deductieve of inductieve methode om de gegevens te analyseren. Verschil tussen beide is dat er bij een deductieve methode vooraf gegevens categorieën en codes voor de analyse uit de theorie en uit het vooraf gedefinieerde theoretisch kader worden afgeleid terwijl dit bij een inductieve methode niet het geval is (Saunders et al., 2008). Bij het analyseren van de interviews en de focusgroepen is gebruik gemaakt van een inductieve methode. De reden hiervoor is dat het een verkennend onderzoek betreft en dat de analyse daarom zo open mogelijk diende te zijn. Echter in tegenstelling tot wat gebruikelijk is bij een inductieve methode zijn er vooraf wel een aantal categorieën vastgesteld aan de hand waarvan de resultaten zijn geanalyseerd. Deze categorieën zijn gelijk aan de topics die centraal stonden in de interviews. De analyse van de resultaten hebben plaatsgevonden vanuit een soort "helicopterview". Dit houdt in dat de resultaten beschouwend zijn geanalyseerd. Als hulpmiddel hierbij zijn samenvattende verslagen gemaakt. (zie bijlage III en hoofdstuk 4 §4.4.)

Na afloop van het interview zijn de gegevens zo systematisch mogelijk verwerkt. De afgenomen interviews zijn middels de volgende stappen geanalyseerd (Baarda, 2013):

- ordenen
- labeling
- vaststellen van verbanden

Deze stappen kunnen volledig uitgesplitst worden:

- informatie selecteren op relevantie
- relevante tekst opsplitsen in fragmenten
- labelen
- ordenen en reduceren van labels
- geldigheid van de labeling vaststellen
- definiëren van de kern labels



- vaststellen van de intersubjectiviteit
- beantwoorden van de probleemstelling

Aan de hand van de audio-opnamen die gemaakt zijn ten tijde van de interviews, is een samenvattend verslag geschreven. Deze is ter member-check voorgelegd aan de directeuren en intern begeleiders die zijn geïnterviewd. Tijdens het schrijven van dit verslag heeft ordening al plaatsgevonden. Dit is gebeurd aan de hand van de topics (categorieën) die centraal stonden in het interview. Tijdens het proces van ordenen zijn de audio-opnamen die niet relevant waren voor de vraag en doelstelling van het onderzoek niet uitgeschreven. Bij het ordenen is de uitgeschreven tekst opgedeeld in fragmenten. De fragmenten zijn afgeronde delen. Voorwaarde is geweest dat een fragment ook los van de context te begrijpen moet zijn en dat het fragment over één onderwerp moest gaan. De fragmenten zijn vervolgens gelabeld. Met het labelen is expliciet aangegeven waar het fragment over gaat. Voorbeelden van labels die zijn gebruikt zijn: cultuur, zeggenschap en mobiliteit. Er is bij het analyseren gekozen om een label toe te kennen aan de fragmenten. Dit om te voorkomen dat de interpretatie bij het analyseren bemoeilijkt werd. Met de labels is vervolgens getracht antwoorden te vinden op vraag en doelstelling van het onderzoek. De onderzoeksvragen zijn leidend geweest in de analyse. Daarna is er op basis van de labels gezocht naar verbanden en verschillen tussen de verschillende scholen (Baarda, 2013). Eerst werd er per hoofdthema, professionele ruimte en professionele ontwikkeling, gekeken naar de frequenties van de labels. Hierna werden opvallendheden benoemd en werd onderzocht of er patronen aanwezig waren in de verschillende interviews. Overigens zijn niet alle labels in elk interview naar voren gekomen. Dit maakte de vergelijking tussen de gegeven antwoorden lastig. De analyse is met name exploratief en verklarend geweest. Er is gezocht naar verklaringen waarom de professionele ontwikkeling en ruimte zo vorm krijgt in de praktijk. Patronen hebben de basis gevormd voor de rapportage van de onderzoeksresultaten. Hier is met name gezocht naar belemmerende en stimulerende factoren. Om de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten is de labeling voorgelegd aan derden buiten het bestuur. Zo is voorkomen dat de analyse niet gekleurd is door eigen ervaringen en/of vooroordelen van de onderzoeker.

3.9.2. Data-analyse vragenlijst

Bij de analyse van de uitkomsten van de vragenlijst heeft de onderzoeker proberen te begrijpen hoe de respondenten aankijken tegen de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten binnen SOPOGO. Doordat de vragenlijst bij meerdere respondenten is afgenomen en er binnen dit onderzoek gebruik gemaakt wordt van triangulatie is de geldigheid en betrouwbaarheid van de analyse bevorderd.

De vragenlijst is opgebouwd uit verschillende domeinen en rubrieken. De vragen binnen de rubrieken worden items genoemd. Per rubriek is door de respondenten gescoord op verschillende items. De begrippen structuur, cultuur, leren, loopbaanbeleid en leiderschap zijn geoperationaliseerd in meerdere items. Daarbij is gebruik gemaakt van een vierpuntsschaal, van eens naar oneens. Dit betekent cijfermatig dat de respondenten aan een item een minimale score kunnen geven van 1 en een maximale score van 4.

De antwoorden op de vragen in de vragenlijst resulteerden in frequentietabellen met percentages (aantallen respondenten). Parantion Web survey bood de mogelijkheid online grafieken te generen. Bij het analyseren is gebruik gemaakt van deze grafieken om te kunnen weergeven hoe de professionele ruimte wordt ervaren binnen SOPOGO.

3.9.3. Data-analyse focusgroepen

De moderator, in dit geval de onderzoeker zelf, heeft om een toelichting kunnen vragen, de mening van personen kunnen samen vatten, twee meningen kunnen confronteren of nieuwe gezichtspunten ingebracht. Daarmee hebben de onderdelen data verzamelen en data-analyse elkaar deels overlapt. Aan het einde van de bijeenkomst is er samengevat en gecheckt of de samenvatting klopte volgens een participant. Naderhand is er ook sprake geweest van een analyse. De moderator, tevens onderzoeker, heeft direct na afloop met de



notulist de eerste indruk, de belangrijke thema's en ideeën die aan bod geweest zijn besproken. Deze bevindingen zijn direct opgeschreven. De analyse van de gegevens verbetert door een ander feedback te vragen die niet aanwezig is geweest tijdens deze bijeenkomsten. Hiervoor is een student van de master Leren en Innoveren gevraagd. In dit onderzoek heeft de onderzoeker ervoor gekozen om een verslag te schrijven op basis van de aantekeningen van de notulist die tijdens de bijeenkomst zijn gemaakt. Het verslag is voorgelegd aan alle participanten. De participanten zijn verzocht hun goedkeuring te geven over het verslag. Dit heeft als doel om te checken of de verslaglegging klopt.



4. Resultaten

4.1. Inleiding

In de rapportage van de resultaten is onderscheid gemaakt tussen de verschillende instrumenten. Er is verslag uitgebracht over de data die de instrumenten hebben opgeleverd. Er wordt ingegaan op de interviews met de directeuren en intern begeleiders van de verschillende SOPOGO-scholen. De uitkomsten van de interviews geven vooral de mening weer van de directeuren en intern begeleiders met betrekking tot de aspecten professionele ruimte en ontwikkeling van hun team binnen de eigen school en de organisatie. De uitkomsten van vragenlijst geven de meningen van de leerkrachten weer. En tot slot hebben er twee focusgroep bijeenkomsten plaatsgevonden. In mei 2015, hebben de twee groepen, een focusgroep directeuren en een focusgroep leerkrachten, de uitkomsten van de vragenlijst van de leerkrachten geanalyseerd. Deze analyse en de daaropvolgende aanbevelingen zijn eveneens opgenomen in de rapportage.

4.2. Interviews met directeuren en intern begeleiders: bevindingen, conclusies

4.2.1. Inleiding

De onderzoeker heeft als onderzoeksinstrument interviews, met de directeuren en intern begeleiders, opgenomen in het praktijkgerichte deel van het onderzoek met als doel om op de SOPOGO-scholen te inventariseren op welke wijze de professionele ruimte en ontwikkeling momenteel plaatsvindt binnen de school en de organisatie. De professionele ruimte en ontwikkeling zijn twee aspecten die met elkaar verbonden dienen te worden om het veranderingsvermogen of lerend vermogen van de leerkrachten te vergroten. In de gesprekken zijn er ook spontane topics benoemd die ook opgenomen zijn in onderstaande rapportage.

4.2.2. Professionele ruimte

Teams op de SOPOGO-scholen worden door de meerderheid van de directeuren, omschreven als hardwerkend, betrokken en gezellig. De directeuren en intern begeleiders geven aan dat zij de momenten initiëren waarop visies over het onderwijs, met het team worden geformuleerd. In de gesprekken met de directeuren en intern begeleiders over het vergroten van de professionele ruimte, worden met name het gebrek aan tijd en de werkdruk als belemmerende factoren genoemd. De administratieve last wordt als oorzaak genoemd voor de hoge werkdruk. Leerkrachten ervaren volgens de directeuren deze last omdat niet altijd het nut van de administratieve taken worden gezien. Het is voor teams niet altijd even duidelijk wat de bijdrage zou moeten zijn aan het bevorderen van goed onderwijs voor hun leerlingen. Voor intern begeleiders is het nog lastig om aan te geven welke administratieve last weggenomen zou kunnen worden.

Het is door de gesprekken met de directeuren en intern begeleiders duidelijk geworden, dat op de meeste SOPOGO-scholen, een gevoel van (te) hoge werkdruk en gebrek aan tijd een belemmering vormt voor de professionele ontwikkeling en het versterken van professionele ruimte. In de resultaten van de vragenlijst van de leerkrachten geven leerkrachten overigens aan, deze ruimte wel te willen hebben. De leerkrachten geven ook aan dat zij doorgaans zelf het initiatief nemen om taken op zich te nemen. Niet alle leerkrachten vinden volgens de directeuren, dat binnen de SOPOGO-scholen, de taakverdeling eerlijk is verdeeld binnen het team. Rollen zijn over het algemeen vastgelegd in een taakverdeling. Professionele ruimte is volgens de literatuur verantwoordelijkheid nemen. Uit gesprekken met de directeuren en intern begeleiders blijkt dat niet iedereen dezelfde opvatting deelt over welke verantwoordelijkheden de leerkracht dan zou moeten hebben. Leerkrachten geven bij directeuren maar ook bij de intern begeleiders in gesprekken aan, dat zij zich met name willen bezig houden met het primaire proces in de klas. Gezamenlijk met de administratieve last heeft de leerkracht volgens de directeuren weinig ruimte, letterlijk en figuurlijk, over voor andere zaken. Directeuren willen hun team ook niet extra belasten naast de werkdruk die al ervaren wordt. Zij maken de keus op welke wijze leerkrachten mee kunnen denken over onderwijskundig en kwaliteitsbeleid. Directeuren bepalen welke gespreksonderwerpen er aan bod komen in vergaderingen of op studiedagen. Onbedoeld en



wellicht ook onbewust kan de directeur juist door de keuzes die hij maakt de professionele ruimte voor de leerkrachten verkleinen. Uit de interviews blijkt dat de stijl van leidinggeven van invloed is op de ervaren professionele ruimte van de leerkrachten. Het geven en nemen van verantwoordelijkheid van de directeurs aan de leerkrachten wisselt per school. Waar op de ene school leerkrachten een grote rol hebben in het formuleren van het nieuwe schoolplan is juist op andere scholen, de directeur die het schoolplan formuleert. Met name directeurs van kleinere scholen geven aan dat zij hun team niet willen overvragen en daarom hun team minder betrekken bij beleidsmatige zaken. Sommige schoolteams ervaren, volgens directeurs en intern begeleider een afstand tussen bestuur en schoolteam. Dit heeft zijn oorsprong in verschillende zaken (m.n. op welke wijze externe mobiliteit, heeft plaatsgevonden, de wisseling van leerkrachten binnen de SOPOGO-scholen, wordt hier vaak genoemd) die eerder gespeeld hebben tussen bestuur en schoolteam.

4.2.3. Professionele leergemeenschap

Uit de interviews met de directeurs en intern begeleiders blijkt met name dat de organisatorische capaciteit gebreken kent. De voorwaarden om tot collectief leren te komen zijn nagenoeg niet aanwezig. Redenen die hiervoor genoemd zijn door directeurs en intern begeleiders, zijn: kleine scholen kennen kleine teams (hierdoor bestaan vergaderingen uit een zeer kleine groep). Doordat SOPOGO veel parttimers kent, zijn bijeenkomsten met het gehele team moeizaam te organiseren. Daarnaast geven directeurs aan het team te willen ontzien door de hoge werkdruk die leerkrachten ervaren. Hierdoor worden lopende inhoudelijke zaken, huishoudelijke zaken wel besproken maar worden bewuste leermomenten, naast de studie dagen, met elkaar niet ingepland. Hier geeft men als reden aan het gebrek aan tijd, formatie en financiën. Redenen die voor de directeurs belemmerend werken in het scheppen van de juiste voorwaarden. Kenmerkend voor een goede manier van samen leren en samenwerking in een professioneel team is ontstaan voor anders denken en diversiteit, wederzijds profiteren van elkaar en een positieve invloed op elkaar. Bij samen werken hoort ook elkaar aanspreken over gedrag en handelen in de klas en in de school. Uit de gesprekken met de verschillende directeurs blijkt dat niet op iedere school het aanspreken van elkaar zo vanzelfsprekend is. In diverse teams heeft men moeite met het feit dat collega's hun onderwijs in de klas op een andere manier willen invullen. Niet iedereen ervaart de cultuur binnen de school als veilig genoeg om tot aanspreken over te gaan. Teams hebben vaak wel de ambitie om een goede samenwerking te bewerkstelligen maar de praktijk lijkt weerbarstiger. Openstaan en inspelen op de verandering in de omgeving en samen met de omgeving werken aan wat er nodig is om goede kwaliteit te leveren is niet voor iedere leerkracht eenvoudig. Directeurs geven aan dat hier aandacht, vertrouwen en waardering vanuit de directeur is gewenst. Organisatorisch is dit nog weleens lastig voor een directeur omdat sommige leerkrachten hier meer ondersteuning, m.b.t. het handelen in de klas of dialogen over onderwijs, in nodig hebben hetgeen veel tijd en aandacht van hen vraagt.

4.2.4. Zinnige bijdrage aan professionalisering van leerkrachten

Uit de interviews komt naar voren dat de meeste SOPOGO-scholen professionalisering hoog op de agenda hebben gezet in de volgende schoolplanperiode. Ook blijkt uit de gesprekken dat er een omslag gaande is met betrekking tot het formuleren van de professionaliseringsbehoefte van het team en individuele leerkrachten. Eerder ging men bij het formuleren van de behoefte uit van wat de leerlingen nodig hebben. Dit komt mede voort uit het feit dat scholen te maken hebben met groepen leerlingen die zeer complex zijn. SOPOGO-scholen kennen relatief veel klassen waarin veel zorgleerlingen in zitten. Men stelt zich nu de vraag: "Wat heeft de leerkracht nodig?" Echter eigenaarschap over de eigen professionalisering is niet altijd aanwezig binnen de teams. Volgens de directeurs reageren hun teams wisselend op het aanbod van de SOPOGO-academie. Professionalisering voelt soms nog opgelegd en als een inbreuk in de eigen privé-tijd daar veel nascholing op de woensdagmiddag aangeboden wordt. Nascholing die gevolgd wordt, wordt niet altijd als relevant voor de eigen praktijk ervaren of men vindt het onderwerp juist zeer interessant maar mist de verdieping in de nascholing. Nascholing/professionalisering moet volgens de directeurs dus vooral in



het verlengde liggen van de eigen praktijk van de leerkrachten om hen gemotiveerd en betrokken te krijgen en te houden bij het nascholingsaanbod. Dit ook om het eigenaarschap over de eigen professionalisering te bevorderen.

4.2.5. Passend onderwijs

Alle scholen hebben vanaf 1 augustus 2014 de plicht om een passende onderwijsplek en passend onderwijs voor elke leerling te bieden, aansluitend bij zijn talenten of beperkingen. Volgens deze wet betreft passend onderwijs het geheel van maatregelen dat betrekking heeft op de onderwijsondersteuning van alle leerlingen. Dit vraagt het nodige van de leerkrachten en de organisatie van de SOPOGO-scholen. Het vraagt dat het pedagogisch en didactisch handelen van leerkrachten versterkt wordt. Het handelingsgericht werken zou hierbij een hulpmiddel moeten zijn. Echter blijkt uit de interviews met de directeurs en intern begeleiders, dat de SOPOGO-leerkrachten verhoging van de werkdruk ervaren door het handelingsgericht werken te verwerken in groepsplannen. De groepen die leerkrachten aansturen worden langzaamaan steeds complexer en meer gevarieerd. Dit vraagt extra competenties van leerkrachten. Het verdient dan ook de aanbeveling dat het professionaliseringsaanbod op deze behoeftes zal moeten worden afgestemd om te kunnen blijven voldoen aan de vraag in de praktijk. Leertrajecten zullen moeten aansluiten op de leerbehoeften van leerkrachten binnen de kaders van het passend onderwijs. Uit interviews met de directeurs en intern begeleiders blijkt dat de aandacht van de leerkrachten vooral uitgaat naar het primaire proces in de klas. Dit vraagt op het moment veel van de leerkrachten in de huidige omstandigheden. Dit heeft vooral te maken met het feit dat leerkrachten zich niet voldoende toegerust voelen om tegemoet te komen aan het passend onderwijs. Het handelingsgericht werken wordt eerder als belastend ervaren dan als werkdruk verlagend. Het professionaliseringsaanbod vanuit SOPOGO sluit nog niet altijd voldoende aan bij de vraag van leerkrachten en scholen. De vraag zou moeten zijn hoe kan binnen het bestuur de professionalisering rond de thematiek van passend onderwijs worden gerealiseerd zodat leerkrachten zich voldoende toegerust en ondersteund voelen en waarbij wordt voldaan aan de volgende criteria:

- Professionalisering die aansluit bij de professionaliseringsbehoefte van leerkrachten, zowel qua vorm als inhoud.
- Professionalisering, die leidt tot de noodzakelijke competenties en handelingsbekwaamheid van de leerkrachten in de klas om passend onderwijs succesvol te kunnen uitvoeren.
- Professionalisering die aansluit bij de visie van het bestuur op lange termijn, zoals omschreven in het Strategisch Beleidsplan.

4.2.6. Professionele ontwikkeling

Uit de interviews met de directeurs en intern begeleiders blijkt dat leerkrachten betrokken zijn bij beleidsontwikkeling als dit wordt geïnitieerd door de directeur. In de praktijk heeft een school een aantal studiedagen in het jaar gepland om gezamenlijk de visie van de school te formuleren. Ook worden dan verschillende aspecten van het schoolplan besproken. Studiedagen op de SOPOGO-scholen zijn echter ook praktisch ingericht. Leerkrachten krijgen de gelegenheid om groepsbesprekingen te voeren, te werken aan groepsplannen en overzichten en gezamenlijk worden de trends van de school besproken. Gemiddeld komt een SOPOGO-school driemaal met het gehele team bijeen op een studie(mid)dag om met deze zaken aan de slag te gaan. Daarnaast kennen de scholen maandelijks teamvergaderingen.

Directeurs onderkennen het belang van professionele ontwikkeling van leerkrachten, maar ervaren dilemma's tussen sturen en ruimte geven aan de ontwikkeling in de school en van leerkrachten. Leerkrachten ervaren met de nodige regelmaat dat ze weinig zeggenschap hebben over de richting, vorm en inhoud van hun eigen ontwikkeling. Directeurs willen goede resultaten boeken voor de gehele school. Een directeur geeft aan dat leerkrachten hart hebben voor het onderwijs en willen veranderen, maar zelf niet veranderd willen worden.



4.2.7. Coaching

In de huidige praktijk is er nog niet voldoende tijd en gelegenheid voor directeuren en intern begeleiders om leerkrachten te coachen in hun handelen en daarmee te volgen in de eigen ontwikkeling als leerkracht. Gebrek aan tijd om te kunnen monitoren wordt zowel door directeuren als intern begeleiders aangegeven. De behoefte is echter wel aanwezig. Uit de interviews blijkt dat op sommige scholen de intern begeleider deze rol op zich neemt. Tijdens groepsbesprekingen met de intern begeleider wordt de leerkracht bijgestuurd door de intern begeleider en gezamenlijk worden passende oplossingen gezocht voor hetgeen waar de leerkracht in de praktijk tegen aan loopt mb.t. de begeleiding van de leerlingen in zijn groep. Echter loopt ook de intern begeleider aan tegen werkdruk waardoor klassenconsultaties geen doorgang vinden. Leerkrachten geven bij directeuren ook aan behoefte te hebben aan vorm van coaching. Zeker startende leerkrachten hebben deze behoefte. In de praktijk is er weinig tijd voor dialogen tussen leerkrachten en directeuren en/of intern begeleiders en reflecties op de praktijk.

4.2.8. Collegiale klassenconsultaties

Alle SOPOGO-scholen hebben het plan om collegiale klassenconsultaties te laten plaatsvinden of zelfs te intensiveren. Dit staat verwoord in schoolplannen of bijstellingen van schoolplannen. Dit wordt ook genoemd als middel om leerkrachten informeel te laten leren van elkaar. Uit de gesprekken blijkt echter dat in de praktijk het uitvoeren van deze consultaties moeizaam verloopt. Gebrek aan facilitering, oftewel vervanging van leerkrachten wordt hier als reden opgegeven alsmede het creëren van tijd. Dit vinden zowel directeuren als intern begeleiders een gemiste kans omdat uit vele onderzoeken blijkt dat collegiale klassenconsultaties worden gezien als een zeer effectief verbeteringsinstrument. Collegiale klassenconsultaties passen bij het raamwerk van een lerende organisatie. Collega's hebben bij een collegiale klassenconsultatie profijt van de expertise van andere collega's. Men helpt elkaar bij het verbreden van de professionaliteit. Bij collegiale klassenconsultatie gaat het er om dat men met elkaar de eigen deskundigheid uitbouwt. Een bijkomend positief element is dat daardoor de teamontwikkeling sterk bevorderd wordt.

4.2.9. Leerkrachtparticipatie

Ongeveer de helft van de directeuren en intern begeleiders geven aan dat zij zich vaak genoodzaakt voelen om zaken met het team, per mail af te handelen. Naast de les gebonden taken, vraagt het voor en nawerk veel van de leerkrachten. Daarnaast hebben leerkrachten steeds meer te maken met leerlingen die te maken hebben met complexe thuissituaties. Leerkrachten zijn daardoor volgens de intern begeleiders, ook veel tijd kwijt aan overleggen die gevoerd moeten worden met ouders en externe instanties. Het belang voor overleg wordt zeker door zowel directeuren, intern begeleiders en leerkrachten gezien maar de aandacht gaat uit naar de situatie waar de leerkracht en de school in de praktijk mee te maken hebben. Voorstellen vanuit de directie worden om die reden vaak per mail gedaan. Leerkrachten krijgen concept-beleidsstukken via de mail toegestuurd. Directeuren vragen dan om feedback van het team. Directeuren geven over het algemeen aan dat leerkrachten beleid zien als iets waar zij zelf geen eigenaar van zijn. De betrokkenheid bij beleid is niet altijd aanwezig. Dit gebeurt alleen als het geïnitieerd is door de directeur en intern begeleider. Leerkrachten richten zich liever op het primaire proces. Buiten dat leeft het gevoel onder leerkrachten, volgens met name de intern begeleiders, dat zij niet voldoende invloed hebben op de ontwikkeling van het beleid. Het wordt gezien als iets van intern begeleiders, directeuren of bestuur. Hierdoor ontbreekt intrinsieke motivatie om te reageren op inhoudelijke stukken die voor hen nog niet gericht het primaire proces aangaan. Volgens een aantal intern begeleiders maar ook directeuren, ervaren leerkrachten het beleid niet als iets wat direct invloed uitoefent op het primaire proces in de praktijk. Er lijkt in sommige situaties sprake van een zekere onverschilligheid en een afwachtende houding naar bestuur toe. In het personeelsbeleid, is er volgens directeuren, nog te weinig aandacht voor leerkrachtparticipatie.



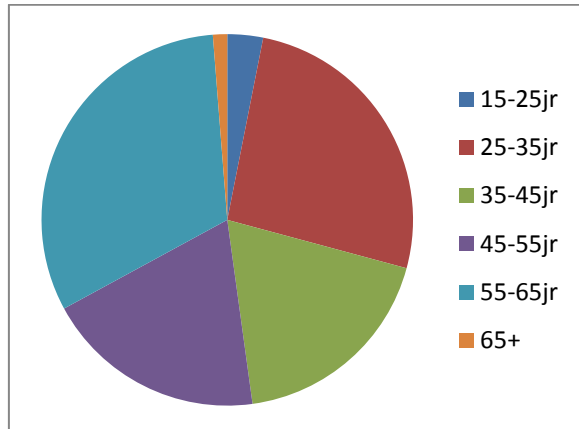
4.3. Vragenlijst leerkrachten

4.3.1. Inleiding

In de periode van januari tot april 2015 zijn de leerkrachten van SOPOGO gevraagd te participeren in het onderzoek. Ze zijn gevraagd om de digitale vragenlijst (zie bijlage V) in te vullen zoals beschreven in de paragraaf over het instrumentarium. De vragenlijst is ingevuld door 114 respondenten. Zij zijn leerkrachten, onderwijsassistenten en intern begeleiders. Sommige intern begeleiders hebben ook lesgevende taken. De organisatie kent 162 personeelsleden (bron: youforce). Er zijn 139 respondenten uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. De directieleden hebben de vragenlijst niet ingevuld daar ook het aspect leiderschap in de vragenlijst is opgenomen. Tevens is het team van de Ollie B Bommel school uitgesloten van de vragenlijst daar de onderzoeker deel uit maakt van de context aldaar en de onderzoeker vervuiling van de uitkomsten heeft willen vermijden. Van de 139 respondenten heeft 78% daadwerkelijk de vragenlijst ingevuld. Sommige scholen kennen een 100% respons.

Kijkend naar de leeftijdsverdeling (zie cirkeldiagram hieronder) van de organisatie valt op dat de organisatie 51 personeelsleden kent in de leeftijdscategorie 55 tot 65 jaar. Dit is grootste groep mensen. Hiervan zijn er 7 directielid. De groep in de leeftijdscategorie 25 tot 35 jaar is daarna het grootst. Deze groep bestaat uit voornamelijk leerkrachten. De leeftijdsverdeling van SOPOGO onder personeelsleden kan van invloed zijn op de vragenlijst, eveneens de loopbaan van personeelsleden. Ook kan de thuissituatie van invloed zijn op de werkdrukbeleving. Echter is dit een aanname van de onderzoeker en zijn deze factoren niet te herleiden in de vragenlijst. Doordat elke leerkracht andere persoonskenmerken heeft is niet goed te herleiden in hoeverre aspecten uit het leven van de leerkracht invloed hebben op het invullen van de vragenlijst.

26



De onderzoeker heeft 10 van de SOPOGO-scholen in de periode van januari tot april 2015 bezocht. Tijdens deze momenten heeft de onderzoeker het onderzoek toegelicht en de vragenlijst geïntroduceerd. Leerkrachten hebben over het algemeen zeer afwachtend gereageerd op de introductie. De vragenlijst is op sommige scholen argwanend ontvangen. Leerkrachten willen niet afgerekend worden op hun antwoorden. Ondanks dat anonimiteit gewaarborgd is, zijn sommige leerkrachten nog wat sceptisch over het onderzoek. Ze vertellen de onderzoeker dat zij niet zijn overtuigd dat de uitkomsten daadwerkelijk worden opgepakt door het bestuur. Over het algemeen komen de leerkrachten bij de onderzoeker, enthousiast en gemotiveerd over. Als onderzoeker spreekt met verschillende leerkrachten, over veranderingsprocessen, wordt duidelijk dat men wel wil maar de mogelijkheden om te kunnen veranderen vaak niet ziet. Deze leerkrachten geven in gesprek aan, dat de voorwaarden om dit te realiseren er niet zijn. De belasting van het beroep



van leerkracht wordt door veel leerkrachten als groot ervaren. Dit blijkt uit gesprekken met leerkrachten op verschillende scholen. Leerkrachten die dit zo benoemen geven aan dat dit volgens hen komt omdat er in hun beleving altijd meer bijkomt qua taken, in plaats van eraf. Dit staat naar hun mening niet in verhouding met wat leerkrachten kunnen realiseren in de praktijk. Hierdoor neemt voor de leerkrachten de werkdruk toe. Voelt. Voor de leerkrachten is het wel duidelijk op welke wijze doelen bereikt worden. Er is binnen de meeste SOPOGO-scholen overeenstemming met de koers die de school vaart.

4.3.2. Schoolorganisatie

Schoolorganisatie	Ze er mee oneens	oneens	eens	Ze er mee eens
<i>Ik heb de ruimte om nieuwe dingen in mijn werk uit te proberen</i>	0,92%	11,01%	65,14%	22,94%
<i>Mijn werk bestaat uit een prettige mix van routinematige en nieuwe taken.</i>	2,75%	18,35%	73,39%	5,50%
<i>De organisatie van het werk (o.a. tijd, rooster, werkoverleg) biedt voldoende contactmogelijkheden met collega's.</i>	3,67%	30,28%	59,63%	6,42%
<i>Op onze school evalueren we het werkproces regelmatig.</i>	0%	13,76%	79,82%	6,42%
<i>Ik heb ruimte voor eigen inbreng in de manier waarop ik mijn dagelijkse werk uitvoer.</i>	0%	2,75%	75,23%	22,02%
<i>Op onze school heerst een cultuur die leraren uitnodigt tot het nemen van initiatieven.</i>	0%	11,01%	76,15%	12,84%
<i>Tussen de onder-, midden- en bovenbouw heerst er op onze school een samenwerking gerichte sfeer.</i>	0%	20,18%	66,06%	13,76%
<i>Mijn school heeft een helder beleid ten aanzien van coaching.</i>	6,42%	59,83%	32,11%	1,83%
<i>Binnen onze school vinden er regelmatig consultaties plaats.</i>	9,17%	53,21%	33,03%	4,59%
<i>Op mijn school wordt er op structurele basis gewerkt aan de begeleiding van beginnende leerkrachten.</i>	7,34%	57,80%	33,94%	0,92%
<i>Ik heb de mogelijkheid om initiatief te nemen of deel te nemen aan innovaties.</i>	0%	1,82%	15,45%	82,73%

Tabel: 1(n=114)

65% van de respondenten geven aan beleid voor coaching te missen. Ook de ruimte voor collegiale consultaties wordt door veel respondenten niet ervaren. 63% geeft aan dat dit op de eigen school niet gebeurt. Er is nog geen beleid ontwikkelt om leerkrachten structureel te coachen. Leerkrachten ervaren de mogelijkheid om voldoende contact te hebben met collega's als wisselend. Organisatie breed geeft 34 % aan dat deze mogelijkheden binnen het werk ontbreken. Op sommige scholen geeft zelfs de helft van de respondenten aan dat deze contactmogelijkheden ontbreken. Leerkrachten ervaren hun werk over het algemeen als een prettige mix van routinematige en nieuwe taken. 21% geeft aan deze mix niet te ervaren. Leerkrachten voelen de ruimte om nieuwe dingen uit te proberen in het werk. Hiermee wordt voornamelijk het primaire proces in de klas bedoeld. Zij hebben de ruimte om het werk in de klas zelf te organiseren. Nieuwe dingen uit proberen buiten de klas, binnen de school en/of organisatie wil men wel, maar deze ruimte wordt als beduidend minder ervaren. Uit de uitkomsten van de vragenlijst blijkt dat er leerkrachten zijn, die vinden dat het aan de juiste voorwaarden ontbreekt binnen de school en/of organisatie om collegiaal te leren en zichzelf professioneel te ontwikkelen. Echter moet hierbij worden opgemerkt dat het zelfvertrouwen in eigen kunnen niet gemeten is in deze vragenlijst. Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat zelfvertrouwen (zogenoemde self-efficacy) belangrijk is om tot leren over te kunnen gaan.



Leerkrachten geven aan dat er binnen de organisatie/school een cultuur heerst waar initiatieven genomen kunnen worden. Dit is opmerkelijk omdat anderzijds aangegeven wordt in interviews met directeuren en intern begeleiders dat men dit gering doet en hier weinig ruimte voor is. Er wordt wisselend gereageerd op de stelling of de school een samenwerkingsgerichte sfeer kent tussen onder, midden en bovenbouw. 20% geeft aan dat hier geen sprake van is op de eigen school. 80 % geeft aan dat dit de school wel een op een samenwerking gerichte sfeer kent. Op de stelling dat de leidinggevende voor samenhang zorgt tussen de verschillende bouwen reageert 15% van de respondenten dat dit niet gebeurt. Over het geheel genomen wordt dit op de meeste scholen wel ervaren.

4.3.3. (gespreid) Leiderschap

(Gespreid) leiderschap	Ze er mee oneens	oneens	eens	Ze er mee eens
<i>Mijn leidinggevende delegeert uitdagende verantwoordelijkheden aan het team.</i>	0%	7,34%	79,82%	12,84%
<i>Mijn leidinggevende ondersteunt het team door bij kritische issues een duidelijk standpunt in te nemen.</i>	0%	5,50%	81,65%	12,84%
<i>Mijn leidinggevende zoekt steeds naar de volgende ontwikkelstap voor het team.</i>	0%	6,42%	86,24%	7,34%
<i>Mijn leidinggevende stimuleert het team om op nieuwe manieren over problemen na te denken.</i>	0%	3,67%	84,40%	11,93%
<i>Mijn leidinggevende zorgt voor samenhang van hetgeen wat in de verschillende bouwen gebeurt.</i>	0%	15,60%	80,73%	3,67%
<i>Ik voel mij serieus genomen en gewaardeerd door mijn leidinggevende.</i>	0%	0%	46,36%	53,64%
<i>Mijn leidinggevende stimuleert, inspireert en motiveert tot samenwerking, leren en groeien.</i>	0%	5,45%	46,36%	53,64%
<i>Mijn leidinggevende geeft mij het gevoel aan een belangrijke gemeenschappelijke missie te werken.</i>	0%	7,27%	10,92%	81,82%

Tabel: 2(n=114)

De vragenlijst is afgenomen ten tijde van mobiliteit van verschillende directeuren binnen de organisatie. Directeuren hebben een wisseling van school meegemaakt. Vier van de bevraagde teams kennen een nieuwe directeur ten tijde van dit onderzoek. Hierdoor hebben deze leerkrachten aangegeven bij de onderzoeker, het aspect leiderschap niet goed te kunnen beoordelen in de vragenlijst. Overwegend heeft men hier positief op gereageerd afgaande op de eerste indruk die zij van de schoolleider hebben.

Over het algemeen komt het volgende beeld in de uitkomsten van de vragenlijst terug.

Leerkrachten voelen zich serieus genomen en gewaardeerd door hun leidinggevende. Men beoordeelt de leidinggevendens als zeer positief. 46,3% is het zeer eens met de stelling dat zij zich serieus genomen en gewaardeerd voelen door hun leidinggevende. Het vertrouwen in de leidinggevende wordt ook als hoog gewaardeerd. Leerkrachten geven aan dat hun leidinggevende hen stimuleert en motiveert tot samenwerking, leren en groeien. 6% van de bevraagden is het hier mee oneens. De leidinggevende delegeert volgens de bevraagden uitdagende taken aan het team. Dit wordt zeer hoog gewaardeerd. Zij voelen zich ondersteunt door de leidinggevende als het kritische issues betreft. Zij zien de leidinggevende als inspirator en vinden dat



hun leidinggevende hen stimuleert om op een andere wijze over problemen na te denken. Opvallend is het juist daarom, dat 15 % van de respondenten aangeeft dat zij vinden dat hun leidinggevende hen niet mee neemt in een toekomstvisie van de school. Zij voelen zich niet geprikkeld om na te denken over waar de school zou moeten staan in de toekomst.

4.3.4. Zeggenschap

Zeggenschap	Ze er mee oneens	oneens	eens	Ze er mee eens
<i>Op onze school is duidelijk op welke wijze we onze doelen willen bereiken. Er is overeenstemming over de koers van innovatieprocessen.</i>	0%	11,01%	83,49%	5,50%
<i>Mijn leidinggevende zorgt ervoor dat in besluitvormingsprocessen ieders opvattingen en argumenten binnen het team van onze school worden gehoord en gewogen.</i>	0%	1,83%	77,06%	21,10%
<i>Ik kan mijn ideeën over onderwijskundig en kwaliteitsbeleid kwijt in de school.</i>	0%	4,59%	81,65%	13,76%
<i>Op onze school evalueren wij het werkproces regelmatig.</i>	0%	6,36%	13,64%	80%

Tabel: 3(n=114)

Teams reageren overwegend (zeer) positief op de wijze waarop de directeur de school en het team aanstuurt. De directeur zorgt volgens de respondenten voor voldoende ruimte, voor iedere leerkracht, om zijn opvattingen te delen tijdens besluitvormingsprocessen binnen de school. 14 % vindt dat het werkproces niet afdoende wordt geëvalueerd. Wel ervaren zij de ruimte om nieuwe ideeën en/of meningen te ventileren maar merken dat de ruimte in de organisatie van de school ontbreekt om deze ook daadwerkelijk uit te voeren. Uit de vragenlijst komt naar voren dat leerkrachten de ruimte voelen om hun ideeën over onderwijskundig en kwaliteitsbeleid te opperen binnen het team. Slechts 5% geeft aan deze ervaring niet te hebben.

4.3.5. Autonomie en zelfstandigheid

Autonomie en zelfstandigheid	Ze er mee oneens	oneens	eens	Ze er mee eens
<i>Ik geef mijn grenzen aan en bewaak mijn energie.</i>	0,92%	40,73%	53,21%	5,50%
<i>Ik maak mijn eigen keuzes in de manier waarop ik communiceer met collega's, ouders en leerlingen.</i>	0,92%	7,34%	82,57%	9,17%
<i>Ik voel mij serieus genomen en gewaardeerd door mijn collega's.</i>	0%	0,92%	60,55%	38,53%

Tabel: 4(n=114)

Leerkrachten voelen een grote vrijheid zelf keuzes te maken in de communicatie met collega's, ouders en leerlingen. Ook voelen zij zich serieus genomen. Slechts 8 % geeft aan geen eigen keuzes hierin te maken. Een percentage van ruim 40% van de respondenten kan de eigen grenzen met betrekking tot de eigen tijd en energie niet bewaken. Dit tast volgens de literatuur de autonomie van leerkrachten aan. Leerkrachten voelen zich binnen SOPOGO niet alleen gewaardeerd door hun leidinggevende maar ook door hun eigen collega's. Bijna alle leerkrachten zijn het hier mee eens.



4.3.6. Professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling	Ze er mee oneens	oneens	eens	Ze er mee eens
<i>Het werk op school is zo georganiseerd, dat er voldoende tijd en gelegenheid is voor scholing en professionalisering.</i>	2,75%	48,62%	44,95%	3,67%
<i>Mijn werk nodigt uit om samen met collega's te leren.</i>	0%	14,68%	77,98%	7,34%
<i>Mijn leidinggevende stimuleert, inspireert en motiveert tot samenwerking, leren en groeien.</i>	0%	5,5%	72,48%	22,02%
<i>Ik heb een helder beeld waarop de organisatie SOPOGO het leren van leraren ondersteunt.</i>	2,75%	32,11%	60,55%	4,59%
<i>Ik kan de relatie benoemen tussen mijn individuele ontwikkelplannen (POP) en de doelstellingen van de school.</i>	2,75%	26,61%	65,14%	5,50%
<i>De professionalisering die ik volg sluit aan bij mijn persoonlijke ontwikkelvragen; de nieuwe kennis kan direct worden toegepast in de praktijk.</i>	0,92%	15,60%	66,97%	16,51%
<i>Mijn collega's inspireren mij om te blijven leren.</i>	0%	21,10%	70,64%	8,26%
<i>Het gezamenlijk ontwikkelen van de kwaliteitszorg wordt in de school gezien als een middel om met en van elkaar te leren.</i>	0%	15,60%	78,90%	5,50%

Tabel: 5(n=114)

Uit de literatuur blijkt dat het begrip 'professionalisering' verschillende invullingen kent. Ten eerste wordt het geassocieerd met voortdurende professionele ontwikkeling van leerkrachten gedurende hun loopbaan (steeds beter worden in het vak), waarbij het zowel kan gaan om 'formele' leeractiviteiten zoals het volgen van een opleiding of een training als om 'informele' leeractiviteiten zoals feedback uitwisseling en meekijken bij elkaar in de les (Runhaar & Loeffen, 2009; OCW, 2011). Het is onduidelijk of de respondenten doelen op de formele of informele kant van het leren in sommige stellingen.

Leerkrachten ervaren het gezamenlijk ontwikkelen van de kwaliteitszorg als een middel om met en van elkaar te leren. Ruim 84% is het hier mee eens. Ruim 15% geeft aan dit niet als een middel om van en met elkaar te leren te beschouwen. De verbinding tussen de eigen persoonlijke ontwikkeling als de ontwikkeling van de school is volgens bijna 29% niet aanwezig. Ook bij ruim 40% van de respondenten ontbreekt de verbinding tussen de persoonlijke professionele ontwikkeling en het leren van het team (zie tabel 6). Ruim 50% geeft aan het werk niet voldoende gelegenheid geeft om zichzelf als leerkracht te kunnen scholen en/of professionaliseren. 30% geeft aan geen helder beeld te hebben op welke wijze de organisatie het leren van de leerkrachten ondersteunt. Desondanks voelt bijna 80% van de respondenten zich wel geïnspireerd door collega's om te blijven leren.

4.3.7. Zelfsturend vermogen

Zelfsturend vermogen	Ze er mee oneens	oneens	eens	Ze er mee eens
<i>Ik geef in de communicatie met collega's en leerlingen duidelijk aan waar mijn grenzen liggen.</i>	0%	23,85%	66,97%	9,17%
<i>Binnen onze school is er afstemming tussen mijn eigen professionele</i>	0,92%	38,53%	56,88%	3,67%



ontwikkeling en die van het team (of teamgenoten).				
--	--	--	--	--

Tabel:6(n=114)

Leerkrachten vinden zichzelf voldoende initiatiefrijk ten aanzien van de eigen professionalisering. Deze initiatieven sluiten met name aan op de eigen persoonlijke interesse in zaken. 5% van de respondenten geeft aan dit initiatief niet te nemen. Leerkrachten geven middels de vragenlijst aan dat zij zelf initiatief nemen, zowel vanuit persoonlijke als professionele interesse, om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven maar vinden tegelijkertijd dat het werk niet voldoende tijd en gelegenheid geeft voor scholing en professionalisering. Bijna alle leerkrachten geven aan zich gemotiveerd te voelen en gericht te zijn op het verbeteren van de eigen prestaties als leerkracht. De veranderingen die plaatsvinden helpen hen om de doelen te realiseren. Echter ondanks de motivatie en ondanks het feit dat leerkrachten volgens de vragenlijst zelf initiatief nemen wordt niet door alle leerkrachten de ruimte ervaren om nieuwe dingen uit te proberen in het werk. De motivatie en de wil om zichzelf te professionaliseren is dus aanwezig. echter wordt de ruimte niet als voldoende gewaardeerd. De ondersteunende structuur, de wijze waarop de organisatie het leren ondersteunt, is voor 34 % respondenten onduidelijk. Zij zijn dus wel gemotiveerd om hun prestatie als leerkracht te verbeteren maar ervaren de juiste voorwaarden hier niet voor. 38 % geeft aan dat er nog geen afstemming is tussen de eigen ontwikkeling en die van het team, de school en de organisatie.

4.3.8. Vertrouwen en veiligheid (cultuur)

Vertrouwen en veiligheid	Ze er mee oneens	oneens	eens	Ze er mee eens
<i>Ik voel mij niet geremd om mijn mening te ventileren.</i>	0,92%	6,42%	70,64%	22,02%
<i>Ik heb het gevoel dat ik fouten mag maken.</i>	0%	9,17%	77,06%	13,76%
<i>Ik ontvang bruikbare feedback van collega's.</i>	0%	5,45%	6,36%	88,18%

Tabel:7(n=114)

De eigen mening ventileren beschouwen de respondenten als iets vanzelfsprekends. 92% van de respondenten geeft aan dat zij zich niet geremd voelen hun mening binnen de eigen school te ventileren. Zelfs 22 % ervaart dit als zeer positief. Er wordt aangegeven door 42% van de respondenten, dat zij het lastig vinden hun eigen grenzen te bewaken met betrekking tot hun tijd en energie (zie tabel 4). Dit hangt wellicht samen met de organisatie binnen de school. Leerkrachten geven aan dat de organisatie van het werk hen te weinig tijd biedt voor overleg met hun collega's. Over het geheel genomen ervaren leerkrachten hun werk als een prettige mix van routinematige en nieuwe taken. 21 % is het hier niet mee eens en heeft deze ervaring niet (zie tabel 1). Leerkrachten beschouwen de cultuur op de eigen school als een cultuur die uitnodigt tot initiatieven maar nemen deze niet altijd.

4.4. Focusgroepen

4.4.1. Inleiding

Hoewel het onderzoek is geïnitieerd door de onderzoeker, in opdracht van het bestuur, wil de onderzoeker leerkrachten niet alleen laten participeren in het onderzoek, door middel van deelname aan de vragenlijst die is afgenomen. De doelstelling van dit onderzoek is om inzage te krijgen in de professionele ruimte van leerkrachten en tot aanbevelingen te komen om deze te versterken. Versterken is van belang om het leren- de vermogen van SOPOGO te vergroten. Echter zoals omschreven zijn de leerkrachten zelf de hoofdrolspelers die de professionele ruimte moeten krijgen en moeten benutten. Tijdens de focusgroep bijeenkomsten hebben de leerkrachten verklaringen gegeven voor de uitkomsten. En aan de hand van deze verklaringen aanbevelingen geformuleerd die zijn opgenomen in onderstaande rapportage. Hierdoor zijn de leerkrachten



die hebben deelgenomen aan de focusgroep, mede-eigenaar geworden van de aanbevelingen. Een tweede focusgroep, alleen bestaande uit de directeuren heeft eveneens naar de uitkomsten van de vragenlijst gekeken. Daar het de directeuren zijn die verantwoordelijk zijn voor de schoolorganisatie, dus de ruimte die een leerkracht krijgt of neemt en inzage hebben in de professionele ontwikkeling van zijn of haar team, is het van belang geweest ook hun de uitkomsten van de vragenlijst voor te leggen.

4.4.2. Bijeenkomst Focusgroep leerkrachten

De focusgroep bestaat uit vier leerkrachten werkzaam op verschillende SOPOGO-scholen. Ondanks dat het belang aan deelname herhaaldelijk is toegelicht door onderzoeker is de opkomst laag. Alle leerkrachten van SOPOGO zijn hiervoor uitgenodigd. Hierbij moet opgemerkt worden dat als facilitering van leerkrachten had plaatsgevonden er meerdere leerkrachten zich hadden willen aanmelden. Bestuur heeft aangegeven dat er geen financiële middelen beschikbaar waren om leerkrachten te laten vervangen zodat zij konden deelnemen aan de focusgroep. De deelnemers geven allemaal aan dat het gebrek aan deelname van leerkrachten ook een signaal op zich is. Echter is er ook begrip voor het feit dat als leerkrachten niet gefaciliteerd worden zij ook niet deel willen nemen want dan is het een extra belasting naast de eigen werkzaamheden. De deelnemers van de focusgroep zijn gekomen omdat zij invloed willen uitoefenen op de aanbevelingen voor het bestuur. Daarnaast zijn zij nieuwsgierig naar de uitkomsten en voelen zij de intrinsieke motivatie om te helpen te verklaren. De deelnemers omschrijven de cultuur binnen SOPOGO als onveilig. Niet iedereen durft af te wijken van de vastgestelde regels of op te staan en bezwaar te maken tegen (voorin)genomen beleid. Dit is opmerkelijk omdat dit niet het beeld is wat naar komt uit de vragenlijst. In de wandelgangen is er onrust over wat er allemaal moet gebeuren binnen de school en als leerkracht. De deelnemers van de focusgroep vinden het kwalijk dat leerkrachten dan juist niet het initiatief nemen en krijgen om deel te nemen aan de focusgroep. Voor sommige leerkrachten is het ondoenlijk om naast hun werkzaamheden in eigen tijd deel te nemen aan de focusgroep.

32

De presentatie wordt voorafgegaan met de vraag wat de verwachtingen zijn van de leerkrachten die deelnemen aan de focusgroep ten aanzien van de uitkomsten.

Verwacht wordt dat leerkrachten hebben aangegeven:

- Dat er weinig mogelijkheden zijn om jezelf te ontwikkelen als leerkracht. Met name binnen de eigen school.
- Dat de schoolorganisatie niet de voorwaarden heeft om dit te kunnen realiseren.
- Dat er grote verschillen zitten in de uitkomsten.
- Dat de vragenlijst sociaal wenselijk is ingevuld omdat men bang is afgerekend te worden op de uitkomsten.

De uitkomsten worden per aspect gedeeld met de focusgroep.

4.4.3. Schoolorganisatie

Alle deelnemers van de focusgroep zien groot verschil in de uitkomsten van de vragenlijst en met wat zij ervaren in de scholen. Een percentage van 88% geeft aan het eens te zijn met de stelling dat er nieuwe dingen uitgetroefd kunnen worden in het werk. Focusgroep vindt dit opvallend omdat zij juist geluiden horen dat de werkdruk te hoog is. En dat leerkrachten niet door de hoeveelheid werk komen. Er wordt aangegeven dat de ruimte wel aanwezig is maar dat juist door de werkdrukbeleving ruimte niet gepakt wordt. Gesteld wordt dat sommige leerkrachten vaak snel vastgeroest zijn. Zij hebben niet altijd de behoefte om de ruimte te pakken. Of omdat ze al jaren in het vak zitten of omdat de werkdruk als hoog wordt ervaren. Daarnaast wordt door enkele deelnemers van de focusgroep aangegeven dat er ook niet echt duidelijk is welke nieuwe dingen door leerkrachten uitgetroefd kunnen worden.



Startende leerkrachten verliezen volgens een deelnemer van de focusgroep, autonomie omdat zij in de regel vaak de werkwijze van hun voorbeeld in de praktijk volgen. Zij hebben volgens de deelnemers van de focusgroep, door het bestaande systeem in de school, niet de ruimte om nieuwe dingen te proberen. Zij passen zich aan, aan de heersende structuur en cultuur van de school. En omdat het voor hen lastig is de patronen te doorbreken passen zij zich aan. Hierdoor benutten zij de professionele ruimte niet optimaal.

Naar aanleiding van de antwoorden op de stelling: Mijn werk bestaat uit een prettige mix van routinematige en nieuwe taken, geven de deelnemers aan dat het volgens hen niet goed duidelijk wat allemaal hoort bij de functie van de leerkracht. Er wordt voorgesteld taken, verwachtingen van leerkrachten veel meer te omschrijven. Voorstel is niet alleen opbrengst gericht te werken voor leerlingen, maar ook voor de leerkracht. Dit kan ook helpen om zichzelf te beschermen. Het werken met gerichte doelen kan helpen zodat er ook ruimte overblijft voor nieuwe dingen.

Voldoende contactmogelijkheden met collega's wordt door de deelnemers van de focusgroep als heel belangrijk gezien. In contact-momenten, meestal in vergaderingen, wordt met name geëvalueerd. Er is nog geen dialoog over hoe het curriculum gewijzigd kan worden, hoe leerkracht- handelen anders zou kunnen etc. Evaluatie vindt met name plaats aan de hand van de groepsplannen en trendanalyses. Volgens de deelnemers van de focusgroep word er met name geëvalueerd naar aanleiding van de praktijk. Naar aanleiding van gesprekken met ouders bijvoorbeeld. Er wordt weinig geëvalueerd met betrekking tot het leerkracht-handelen.

Deelnemers uit de focusgroep benadrukken de oneerlijke verdeling tussen PO en VO. Op het VO worden docenten veel meer vrij geroosterd om taken naast het primaire proces te vervullen. Binnen SOPOGO blijft weinig tijd over na les gebonden taken en het voorwerk om deze taken te volbrengen. De deelnemers van de focusgroep vinden het vreemd dat er zo weinig tijd vrijgemaakt wordt voor de dialoog over het onderwijs. Zij vinden juist de dialoog met elkaar belangrijk voor de eigen professionalisering en die van de school. Vooral in groepen die veel zorgleerlingen kennen, zijn deze contacten met collega's zeker nodig! Ook voor professionalisering zouden leerkrachten vrij geroosterd moeten worden. Dit bevordert motivatie en betrokkenheid. Kleinere klassen wordt ook aangegeven als verlichting van werk. Met name omdat groepen steeds complexer worden. Een deelnemer van de focusgroep geeft aan: "Als leerkracht is het ondoenlijk om een klas met 33 leerlingen, 16 zorgtrajecten en 4 arrangementen het onderwijs te bieden wat nodig is. Ondersteuning in vorm van collega's en professionalisering is hard nodig."

4.4.4. (gespreid) Leiderschap

De indruk bestaat bij de focusgroep dat de antwoorden in de vragenlijst met name sociaal wenselijk zijn gegeven. Een deelnemer van de focusgroep denkt dat leerkrachten het niet prettig vinden om zich kritisch uit te laten. Bij scholen die een nieuwe directeur kennen verwacht de focusgroep dat de respondenten de nieuwe directeur het voordeel van de twijfel hebben gegund. Zij vermoeden dat de stellingen betreft leiderschap daarom positief zijn beantwoord. De deelnemers geven aan dat directeuren de leerkrachten wel stimuleren om op nieuwe manieren na te denken. Hele kleine tips kunnen worden gezien als stimulering. Leiderschap wordt dan wel positief beoordeeld door de respondenten van de vragenlijst. Maar de deelnemers van de focusgroep merken op dat dit over het algemeen gematigd positief is.

4.4.5. Zeggenschap

Ruimte voor eigen inbreng, deze vraag kan volgens de deelnemers van de focusgroep gelezen zijn als: kan ik mijn eigen klas vormgeven (kan ik een taal en rekenles omdraaien). Dit kan voor deze vraag de verklaring zijn volgens de focusgroep voor het hoge percentage dat het eens is met deze stelling. Een deelnemer van de focusgroep geeft aan dat een leerkracht binnen SOPOGO alleen maar als een uitvoerder gezien wordt. De eigen inbreng wordt als onveilig gezien. Door leerkrachten wordt er vanuit gegaan dat zij alleen maar de handleidingen etc. moeten gebruiken. Zij voelen volgens de deelnemers van de focusgroep niet altijd de vrijheid om het anders te doen. De deelnemers van de focusgroep zouden het een gewenste situatie vinden



als leerkrachten vrijer worden (minder methode, meer doelen). De leerlingen kunnen ingezet worden als ondersteuning van de leerkracht. Zij vinden het belangrijk dat leerlingen betekenisvol les krijgen, leerkrachten hen een lange termijn visie voorleggen en uitleggen waarom iets geleerd moet worden. De nadruk zou volgens deelnemers van de focusgroep niet moeten liggen op de cijfers maar op dat het geleerde betekenisvol wordt. Wanneer het bestuur en de directie dit signaal af gaat geven, kan dit al opbrengsten bieden. Ruimte om invloed uit te oefenen op beleid is lastig. Vaak wordt verwacht dat leerkrachten buiten hun lesgebonden taken en taken op school daarnaast ook in werkgroepen gaan zitten. Dit wordt niet gefaciliteerd en moet in eigen tijd. Als werkgroepen gefaciliteerd zouden worden, zou de inbreng groter zijn. Facilitering moet volgens deelnemers van de focusgroep worden gezien als het creëren van draagvlak onder de leerkrachten. Facilitering bevordert de betrokkenheid. Het gaat leerkrachten tegen staan dat veel op een vrije woensdagmiddag moet of op andere momenten dat ze vrij zijn. Op reguliere werkdagen is geen ruimte voor werkgroepen. De belangstelling is er volgens de deelnemers zeer zeker.

De ruimte om initiatieven te nemen is er, maar er zijn weinig mensen die hem nemen. Op een school wordt een Dag van de toekomst georganiseerd waar initiatieven kunnen worden genomen. Momenteel vindt dit eenmalig plaats en op een enkele school.

4.4.6. Autonomie en zelfstandigheid

Het valt de deelnemers van de focusgroep op dat leerkrachten het moeilijk vinden hun eigen tijd, grenzen en energie te bewaken. Volgens de deelnemers van de focusgroep komt er zoveel bij het vak van leerkracht in de praktijk kijken. En hebben leerkrachten te weinig tijd om dit te volbrengen in de beschikbare werktijd. Leerkrachten doen daarom veel zaken in hun eigen tijd. Hierdoor gaan ze over hun eigen energie grenzen heen. Door de nieuwe CAO regeling wordt hier wel straks aan gewerkt. Deelnemers van de focusgroep benadrukken wel dat als activiteiten voor leerlingen straks stopgezet moeten worden in verband met het bewaken van de uren van de leerkrachten, dit geen goede PR is voor de school. In tijden van krimp is juiste PR wijs.

De focusgroep geeft aan dat de communicatie tussen de verschillende lagen, bestuur, school, teams etc., niet altijd goed verloopt. De deelnemers geven aan dat er ook wel daadwerkelijk naar elkaar geluisterd moet worden. Juist het niet toepassen van mobiliteit van leerkrachten (het verschuiven van leerkrachten van de ene naar de andere school) zorgt er ook voor dat de veiligheid er binnen een team is en blijft. De deelnemers van de focusgroep geven aan dat het belangrijk is dat het bestuur een voorbeeldrol vervult in het transparant communiceren. Goed voorbeeld van bovenaf, doet goed volgen.

Leerkrachten organiseren hun werk niet altijd efficiënt, geeft een deelnemer van de focusgroep aan. Wellicht door meer flexibiliteit en door eigenaarschap bij leerlingen te leggen kan er meer tijd overblijven voor informele overlegmomenten met collega's. Minder nakijken levert tijdswinst op. Ook geven deelnemers van de focusgroep aan dat leerkrachten allemaal anders zijn. De ene leerkracht heeft meer tijd voor bepaalde zaken nodig dan een ander. Hierdoor kan werkdrukbeleving oplopen. Leerkrachten ervaren de ruimte om zelf de communicatie met ouders, leerlingen te organiseren. Echter wordt opgemerkt door een deelnemer van de focusgroep, dat beheersing van de juiste gesprekstechnieken een aandachtspunt is. Daar wordt volgens de deelnemers van de focusgroep er op de PABO nagenoeg geen aandacht aan besteed. Het beheersen van goede gesprekstechnieken kan eventueel miscommunicatie wel voorkomen.

4.4.7. Professionele ontwikkeling

Met betrekking tot de professionalisering wordt in de focusgroepen aangegeven dat niet alle leerkrachten de leerlijnen (de doelen per vak) kennen en deze koppelen aan de kerndoelen. De focusgroep leerkrachten legt hier de nadruk op. Men vindt dat leerkrachten zich hierin zouden moeten professionaliseren. Kent men de doelen dan zouden de leerkrachten hun onderwijs anders durven in te richten is de mening van de deel-



nemers van de focusgroep. Het geeft de houvast om te durven om af te wijken. Er heerst volgens de deelnemers onder een groot groep leerkrachten het idee dat vooral de methodes leidend zijn. Het zou duidelijk moeten zijn dat dit de doelen zijn. Als leerkrachten deze goed kennen voelen zich ook zekerder om te experimenteren in de manier waarop ze hun lessen aanbieden en zullen de methode meer los durven te laten. Leerkrachten vinden het volgens een deelnemer van de focusgroep, nog lastig om creatief met het curriculum om te gaan. Het deelnemer geeft aan dat hij constateert dat het lastig is om de systematiek van de school te veranderen. Verder wordt betreft de professionalisering door een deelnemer van de focusgroep opgemerkt dat leerkrachten die al langere tijd werkzaam zijn andere professionaliseringsbehoeftes hebben dan een jongere leerkracht. Hierbij wordt door de deelnemers gedacht aan de leerkrachten die nog de oude kleuterjufopleiding hebben gedaan. Meegaan in deze nieuwe snelle tijd wordt ook als lastig ervaren door de wat oudere leerkrachten, geven deelnemers van de focusgroep aan. Er wordt aangegeven dat de deelnemers van de focusgroep het idee hebben dat kennis bij sommige leerkrachten ontbreekt over wat er in andere groepen aan lesstof aangeboden wordt. Hier zou aan gewerkt kunnen worden op de scholen.

Het coachen van zowel beginnende leerkrachten, als structureel voor basis- en vakbekwame leerkrachten is niet vast gelegd. Volgens de deelnemers is er op sommige scholen wel aandacht voor de start bekwame leerkracht. Echter, na een tijd wordt er minder tijd besteed aan coachen. Een coach kan volgens de deelnemers van de focusgroep ook helpen bij het ontwikkelen van een loopbaanperspectief voor leerkrachten. Directeuren hebben volgens een deelnemer van de focusgroep, wel zicht op de leerpunten maar ook mogelijkheden van de leerkrachten. Echter wordt er aangegeven, zijn er binnen de organisatie niet altijd de mogelijkheden deze ten volle te benutten. Er is volgens de focusgroep wel behoefte aan coaching op het vak zelf. Ook basis- en vakbekwame leerkrachten hebben coaching nodig om het vak uitdagend te houden. Leerkrachten zouden zich in een specialisme moeten kunnen bekwamen volgens een deelnemer van de focusgroep, in een vak bijvoorbeeld. Goed zijn als leerkracht en specialist zijn, hier zit een duidelijk verschil in. Openheid over het leerkracht handelen ontbreekt op sommige scholen, eigenwijsheid van de leerkrachten blijft. De deelnemers van de focusgroep geven mee dat een tip zou kunnen zijn richting het stafbureau, om kritisch om te gaan met aannemen van leerkrachten. Nu vinden de deelnemers dat nog niet alle nieuw aangenomen leerkrachten hun kwaliteit als leerkracht op peil hebben. Ook zou er zorgvuldiger om moeten worden gegaan met aanname van stagiaires. Soms is het al snel duidelijk dat een stagiaire niet in het onderwijs past, volgens een deelnemer van de focusgroep.

Aanbeveling van de focusgroep is om nieuwe leerkrachten een interne opleiding te laten volgen alvorens ze zelf groepsverantwoordelijkheid toe te kennen. Ook wordt geopperd door de deelnemers van de focusgroep, dat het van belang is "nieuwe" leerkrachten die net van de pabo komen kennis te laten maken met alle groepen. Zij zouden de kerndoelen en de leerlijnen moeten leren kennen. Het zou de professionalisering van leerkrachten ten goede komen als SOPOGO hen iets aan kan bieden. De focusgroep denkt aan een interne opleiding. Deelnemers van de focusgroep concluderen gezamenlijk dat de kwaliteit van lesgeven van de aanwas van de PABO over het algemeen onder het niveau ligt. Met een interne opleiding zou SOPOGO structureel bezig zijn met het ontwikkelen van kwaliteit van onderwijs. Als er talentvolle leerkrachten binnen komen moet SOPOGO ze ook aanhouden. De ervaring leert dat talentvolle leerkrachten ook vertrekken, omdat zij elders wel een vaste betrekking krijgen. Zeker met het oog op de leeftijdsverdeling binnen SOPOGO is het noodzakelijk te investeren in talentvolle leerkrachten. Coaching moet structureel blijven. Middels coaching voelen leerkrachten zich ook gezien en ondersteund. In het huidige systeem met de huidige problematieken hebben leerkrachten dit hard nodig. SOPOGO zou in gezamenlijkheid visie moeten ontwikkelen waarop gecoacht zou moeten worden.

Met betrekking tot de collegiale consultaties geven de deelnemers van de focusgroep aan dat de wil er wel is maar dat de facilitering nog ontbreekt. Buiten de school een collegiale consultatie uitvoeren wordt door een deelnemer, aangegeven als waardevol! Leerkrachten zouden meegenomen moeten worden in succes-



volle ontwikkelingen op andere basisscholen. En de mogelijkheid moeten krijgen om daar een collegiale consultatie uit te voeren. Tijd en geld (vervanging) wordt door de deelnemers als belemmerende factor genoemd voor het uitvoeren van collegiale consultaties. De organisatie zou eerst de voorwaarden moeten scheppen om dit mogelijk te maken. Er moet goed stil gestaan worden bij wat een leerkracht wil met een collegiale consultatie. Wat wil de leerkracht elders leren? Collegiale consultaties moeten niet gebruikt worden om “even leuk” bij elkaar te gaan kijken. Het doel moet duidelijk zijn.

Veel leerkrachten hebben de indruk dat deelname aan de SOPOGO-academie voldoende is om te professionaliseren. Professionaliseren is volgens de deelnemers van de focusgroep ook reflecteren op de praktijk. Maar hiervoor zijn de voorwaarden volgens hen nog niet aanwezig. Wel leeft het gevoel dat alles, wat in de klas plaatsvindt of binnen de school, weggeschreven dient te worden op papier. Een professional wordt door een deelnemer van de focusgroep omschreven als een leerkracht die in een oogopslag kan zien welke behoefte de groep heeft op pedagogisch en didactisch vlak.

4.4.8. Zelfsturend vermogen

Een ideaal team zou volgens een deelnemer van de focusgroep, open moeten staan voor verandering, moeten durven. De cultuur waarin het team werkt zou veilig moeten zijn. Leerkrachten zouden op de juiste plek gezet moeten worden. Passend bij de school en de visie die de school omarmt. Het is fijn dat leerkrachten met alle groepen wel eens kennis hebben gemaakt, bijvoorbeeld tijdens een interne opleiding. Er zou volgens een deelnemer aandacht moeten zijn of men te maken heeft met een specialist in de onder- of bovenbouw.

Op dit moment geven leerkrachten te weinig hun grenzen aan in de communicatie met collega's en leerlingen ook het bewaken van de eigen tijd en energie valt de focusgroep op. En is herkenbaar. Leerkrachten vinden het lastig nee te zeggen.

4.4.9. Vertrouwen en veiligheid

Het valt de deelnemers van de focusgroep op dat de leerkrachten enerzijds middels de vragenlijst aangeven dat zij hun eigen grenzen niet voldoende bewaken en anderzijds aangeven dat zij zich niet geremd voelen om hun mening te geven. De deelnemers van de focusgroep kunnen dit niet echt verklaren. De formele uitkomsten vanuit de vragenlijst komen niet overeen met wat de indruk is van de focusgroep. Zij benoemen dat er op sommige scholen niet altijd een cultuur van aanspreken is en dat niet iedereen zich even veilig voelt.

4.5. Bijeenkomst focusgroep directeuren

4.5.1. Inleiding

Deze focusgroep bijeenkomst is voor directeuren een eerste kennismaking met de uitkomsten van de vragenlijst. Er wordt nu vluchtig naar uitkomsten gekeken en gezocht naar verklaringen voor deze uitkomsten. Zij krijgen het onderzoeksverslag medio september 2015 aangeboden. Dan zal er ook verder gesproken worden over de uitkomsten en zullen de directeuren gezamenlijk onderzoeken op welke wijze zij de aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek kunnen worden geïmplementeerd in de praktijk. Deze bijeenkomst kent directeuren die gelijk meedenken en met verklaringen komen. Anderen bekijken de uitkomsten rustig en moeten bewust door de onderzoeker bevraagd worden. Het is duidelijk merkbaar dat deze manier van kijken naar uitkomsten ook nieuw is voor de deelnemers van deze focusgroep. Doordat er geringe tijd beschikbaar is kan niet al te uitvoerig stil gestaan worden bij de uitkomsten en blijft het voornamelijk bij verklaringen en komt de focusgroep niet tot aanbevelingen. In onderstaande verslaglegging wordt met name aangegeven wat de meeste directeuren als verklaring geven voor de uitkomsten. Doordat er niet al te diepgaand op de uitkomsten in kon worden gegaan, zijn verschillen in meningen, niet echt naar voren gekomen.



Niet alle uitkomsten van de vragen zijn besproken. In de paragrafen wordt verslag gedaan van de opmerkingen die tijdens de bijeenkomst zijn gemaakt over de vragen die wel aan bod gekomen zijn. Dit is onderverdeeld in de aspecten die aan bod kwamen in de vragenlijst.

Een aantal directeuren geven voorafgaande de presentatie van de uitkomsten aan, dat zij vermoeden dat het invullen van de vragenlijst als een belasting is ervaren door de leerkrachten. Volgens deze directeuren houden leerkrachten zich liever bezig met het primaire proces in de klas. De onderzoeker heeft ook ervaren dat sommige leerkrachten de noodzaak van deelname aan het onderzoek niet zagen. Bij sommige gesprekken die de onderzoeker voorafgaande van het invullen van de vragenlijst heeft gevoerd, kwam dit naar voren. Onderzoeker wijt dit ook aan onwetendheid over onderzoek. De meeste directeuren geven aan dat zij vermoeden dat de resultaten afhankelijk zijn van het moment waarop de vragenlijst is ingevuld. De context waar de leerkracht mee te maken ten tijde van het invullen van de vragenlijst heeft volgens hen invloed op de resultaten. Verder hebben de deelnemers van de focusgroep de verwachting dat de vragenlijst "braaf" is ingevuld. Erg vanuit het eigen perspectief, vanuit wat zie ik en wat heb ik meegemaakt, en niet in zijn algemeenheid, dus breed kijkend naar de gehele organisatie.

4.5.2. Schoolorganisatie

Op de stelling : De organisatie van het werk biedt voldoende contactmogelijkheden met collega's (zie bijlage V), geven deelnemers van de focusgroep aan dat zij verwacht hadden dat het percentage oneens groter zou zijn. De meeste deelnemers hadden verwacht dat leerkrachten minder contactmogelijkheden zouden ervaren. De deelnemers van de focusgroep geven als aanbeveling om meer tijd voor intervisie in te roosteren. Deelnemers geven aan dat het noodzakelijk is om ook de informele momenten te bewaken waarin collega's elkaar zien. De directeuren dienen de lunchmomenten van de leerkrachten te bewaken. Sommige leerkrachten werken ook in hun pauze nog door. Teams die kleiner zijn hebben volgens een deelnemer van de focusgroep, wel meer contact met elkaar in informele sfeer. Deelnemers van de focusgroep geven aan dat contacten in grote scholen soms lastig verlopen doordat gebouwen soms zo groot zijn.

20 % van de leerkrachten geven aan dat zij deze samenwerking in de school niet terugzien. Dit vindt de focusgroep nog veel. Maar geven hiervoor de verklaring dat de samenwerking tussen onder, midden en bovenbouw afhankelijk kan zijn van de grootte van de school.

Voor alle deelnemers van de focusgroep directeuren is duidelijk dat het ontwikkelen van een helder beleid ten aanzien van coachen aandachtspunt zou moeten zijn de komende periode. Leerkrachten geven hier volgens de deelnemers een belangrijk . signaal af. 66 % van de leerkrachten geeft aan dat dit beleid er niet is. Ook geven ze aan dat begeleiding van beginnende leerkrachten ontbreekt. Er is geen helder SOPOGO-beleid met betrekking tot coaching. Coaching is volgens de deelnemers niet alleen van belang voor beginnende leerkrachten. Coaching zou structureel moeten plaatsvinden. De vraag of er behoefte aan is, wordt immers met een hoog percentage beantwoord.

Op de vraag hoe coaching dan gerealiseerd zou moeten worden geven deelnemers van de focusgroep de volgende suggesties:

- Het is een goede zaak wanneer leerkrachten worden opgeleid om te begeleiden.
- Werken vanuit doelen is anders dan werken vanuit een methode. Hier moet beleid op gemaakt worden en moet ook gefaciliteerd worden. Is tenslotte onderdeel van de cao.
- Binnen de SOPOGO-academie worden coaches opgeleid. Verder is er ook behoefte aan coaching op het gebied van loopbaanperspectief.

Deze suggesties komen grotendeels overeen met hetgeen wat in de focusgroep leerkrachten naar voren is gekomen.

63% van de leerkrachten geven in de vragenlijst aan dat collegiale consultaties niet plaatsvinden. De meeste scholen hebben dit opgenomen in het nieuwe schoolplan. Het staat ook omschreven in het Strategisch Be-



leidsplan. De deelnemers van de focusgroep constateren dat, ondanks dat collegiale consultaties eerder waren opgenomen in het schoolplan, het nog niet van de grond is gekomen. Volgens een aantal deelnemers zitten de leerkrachten er ook niet op te wachten. Dit heeft volgens hen te maken met de hoge werkdruk die leerkrachten ervaren. Leerkrachten zouden eigenlijk graag bij elkaar willen kijken, maar het staat niet hoog op de prioriteitenlijst. Een deelnemer van de focusgroep geeft aan dat leerkrachten minder moeite hebben om ergens te kijken maar niet graag bekeken worden. Er wordt door de deelnemers aangegeven dat verschillende leerkrachten dit niet zouden willen. Sommige leerkrachten geven het eng te vinden als men bij hen in de klas komt kijken. Bij een ander kijken vinden leerkrachten doorgaans geen probleem, wel bekeken worden door een collega. Dat ervaren de meeste leerkrachten niet als prettig, aldus focusgroep. Dit is een opvallende uitspraak omdat in de vragenlijst juist wordt aangegeven dat leerkrachten zich niet geremd voelen en fouten ter reflectie durven voor te leggen. Toch blijkt ook uit de informele gesprekken die deelnemers voeren met leerkrachten, dat de behoefte er wel is. De focusgroep heeft de verwachting dat komend schooljaar collegiale consultaties wel gerealiseerd worden. Wanneer dit punt volgend jaar wederom aan de leerkrachten voorgelegd zou worden, zal volgens hen het resultaat er anders uitzien.

Met betrekking tot het begeleiden van leerkrachten denken een aantal deelnemers van de focusgroep directeurs, dat met name de behoefte hier ligt op het gebied van hulp bij begeleiden van leerlingen, werken vanuit doelen, handelingsgericht en opbrengstgericht werken. Begeleiding van beginnende leerkrachten moet ingebouwd worden in de formatie. Er wordt aangegeven door deelnemers, dat er uren moeten komen voor dit onderdeel. Op dit moment wordt een opleiding coaching aangeboden door de academie. Echter kunnen zich hier maar weinig leerkrachten voor aanmelden.

Deelnemers geven aan dat de percentages van de vragenlijst hen opvallen. Zij herkennen niet op alle vragen en uitkomsten het beeld van de praktijk. Zij kunnen niet geheel verklaren waarom dit zo is. Een deelnemer geeft aan dat dit ook te maken kan hebben met zichzelf veilig voelen binnen de school en organisatie.

4.5.3. Zeggenschap

Vroeger werd er volgens de deelnemers van de focusgroep meer gepraat. Nu vertrouwen leerkrachten vaak op de beslissingen van de directeur. Ook hier geeft een deelnemer van de focusgroep aan dat de tijd ontbreekt om alles met de leerkrachten te bespreken. Zowel voor directeurs als leerkrachten is de tijd er niet. Mening hierover zijn verdeeld in de focusgroep. De één vindt het overleg soms weleens te horizontaal, dat er wel heel erg veel uitgelegd wordt aan de teams. De ander vindt het juist gemakkelijker geworden, vroeger werd er juist meer overlegd. Nu is het vaak "als jij dat vindt, dan doen we dat".

4.5.4. Professionele ontwikkeling

Een deelnemer van de focusgroep geeft aan dat zij vermoedt dat de vraagstelling (zie bijlage V), in hoeverre het werk op school zo georganiseerd is dat er voldoende tijd is voor scholing en professionalisering, zo gelezen is, dat leerkrachten denken hoeveel tijd is er nog naast het werk voor formele professionalisering. Volgens haar hebben de leerkrachten wel de motivatie om te leren maar verder wordt niet gegaan. Het is ook lastig om cursussen naar het eiland te halen. Het werk nodigt volgens de deelnemers wel uit om te leren maar de mogelijkheden hiertoe zijn beperkt. Misschien wordt formele scholing en professionaliseren met collega's wel door elkaar gehaald door de respondenten geven deelnemers aan.

Deelnemers van de focusgroep merken op dat zij het vreemd vinden dat er veel leerkrachten (bijna 30%) aangeven dat zij de relatie tussen hun eigen ontwikkelingsplan en de doelstellingen van de school niet kunnen benoemen. Afstemming van het POP en teamontwikkeling is er volgens de percentages nagenoeg niet op scholen. Mensen denken eerst aan zichzelf, zij hebben ook voor zichzelf een carrière uitgestippeld. Daarbij zijn er ook collega's die niet willen leren of die het moeilijk vinden om weer te gaan leren. Dit zou volgend de deelnemers van de focusgroep altijd in relatie moeten staan van de koers van de school. Als verklaring wordt door een deelnemer gegeven dat jonge leerkrachten waarschijnlijk eerst aan zichzelf denken en daar-



na aan de ontwikkeling van de school. Een deelnemer van de focusgroep geeft aan dat juist de eigen ontwikkeling een relatie zou moeten hebben met de ontwikkeling van de school. Je beslist tenslotte samen. De teamontwikkeling bespreek je met het team en een pop individueel. De afstemming vindt voornamelijk in de hoofden van de directeuren plaats.

De deelnemers van de focusgroep vinden het eveneens opvallend dat een groot percentage (bijna 78%) van de leerkrachten hebben ingevuld dat collega's hen inspireren om te leren. Een verklaring wordt gegeven dat met name oudere leerkrachten dit zo hebben ingevuld. De deelnemers hebben vanuit de praktijk, niet de indruk dat jongere leerkrachten dit zo ervaren. 21 % van de leerkrachten geven aan zijn eigen collega's niet inspirerend te vinden.

4.5.5. Zelfsturend vermogen

Opvallende verdeling in percentages bij de stelling dat de eigen POP afgestemd is op de doelstellingen van de school. 29 % geeft aan het hier niet mee eens te zijn. De deelnemers van de focusgroep geven aan dat de eigen ontwikkeling samen zou moeten verlopen met die van de school en daar kiest men als team voor. De verschillen tussen vaardigheden van leerkrachten maken het lastiger om de ontwikkelingen van leerkrachten op elkaar aan te sluiten.

Een kwart van de leerkrachten geeft aan dat zij in de communicatie geen grenzen durven aan te geven. Deelnemers geven aan dat leerkrachten hun eigen werkdruk moeten gaan benoemen. Mensen moeten assertiever zijn om het te kunnen benoemen en niet alle leerkrachten kunnen dit. Volgens de deelnemers gaan veel leerkrachten over de eigen grenzen heen en geven dit ook aan in een functioneringsgesprek. Wanneer ze niet over hun eigen grenzen heen gaan dan komen zaken en/of taken volgens de leerkrachten niet af. Het besef waar je grens ligt, hebben de leerkrachten vaak niet. Daar komt men pas achter als het te laat is. De 40-urige werkweek zou daarin kunnen helpen, maar de leerkrachten willen volgens een aantal deelnemers van de focusgroep, niets loslaten. Dit heeft volgens de deelnemers ook te maken met het feit, dat in tijden van krimp, activiteiten naast het reguliere lesaanbod, belangrijk zijn om krimp juist tegen te gaan. In tijden dat je je als school moet onderscheiden voelen leerkrachten ook de druk om juist de activiteiten door te laten gaan.

Uit de uitkomsten van de vragenlijst (bijlage IV), blijkt dat 7,5% van de bevroagde leerkrachten, zich toch geremd voelt om zijn/haar mening te ventileren. Dit vindt de focusgroep nog best veel. Het zou interessant zijn volgens de deelnemers om dit per school uit te splitsen.



5. Conclusie en discussie

5.1. Antwoord op de onderzoeksvragen

De beleidsdiscussie over de (versterking van) professionele ruimte speelt zich de afgelopen jaren voor een belangrijk deel af op het niveau van landelijke politiek en van sociale partners in het onderwijs. Dat is opmerkelijk, omdat de hoofdrolspelers bij het vormgeven en versterken van professionele ruimte de leerkrachten, schoolleiders en bestuurders in het (primair) onderwijs zijn. De school is de plaats waar het gebeurt. Uit de literatuur blijkt dat het versterken van professionele ruimte alleen lukt als die hoofdrolspelers daadwerkelijk hun rol op zich nemen. Interventies van buiten hebben slechts beperkte betekenis en helpen alleen als zij aansluiten op ontwikkelingen en activiteiten binnen de school en de hoofdrolspelers daarbij stimuleren en ondersteunen. Vanuit dit perspectief zijn ook de empirische onderzoeksvragen tot stand gekomen. En hier wordt in deze paragraaf samengevat antwoord op gegeven.

De volgende empirische vragen stonden tijdens dit onderzoek centraal:

Hoe ziet de professionele ruimte voor leerkrachten eruit binnen de SOPOGO-scholen?

Leerkrachten ervaren de zeggenschap als goed. Zij vinden dat zij goed betrokken worden bij besluitvormingsprocessen, voldoende ruimte hebben om hun mening te ventileren. Dit blijkt uit de uitkomsten van de vragenlijst. Echter in de focusgroepen komt naar voren dat de deelnemers vinden dat zeggenschap van de leerkrachten vergroot zou moeten worden. Leerkrachten voelen volgens de uitkomsten van de vragenlijst de ruimte tot het nemen van eigen initiatief. Leerkrachten bepalen zelf hoe zij hun eigen werk vormgeven. Ook ervaren leerkrachten de vrijheid om eigen keuzes te maken in de communicatie met collega's en leerlingen. Opvallend is dat de directeuren en intern begeleiders aangeven dat zij de ruimte wel proberen te bewerkstelligen maar constateren dat leerkrachten niet altijd de ruimte pakken om meer invloed, door middel van zeggenschap, uit te oefenen. Ook in de focusgroepen wordt door de deelnemers aangegeven dat de leerkrachten te weinig invloed uitoefenen op (onderwijskundig) beleid. Deels komt dit door hen omdat niet alle leerkrachten hier de interesse in hebben en afstand voelen tot de het bestuur. Anderzijds komt dit volgens de deelnemers van de focusgroep leerkrachten omdat de leerkrachten het te druk hebben met het primaire proces in de klas en tot slot omdat leerkrachten niet gefaciliteerd worden om meer zeggenschap en/of inspraak te hebben in werkgroepen. De directeuren geven ook aan in de interviews dat ook veel beleidsmatige zaken per mail wordt afgehandeld. Of dat zij voldoende vertrouwen van het team hebben om zelf hier beslissingen in te nemen. Bij het afhandelen per mail is de respons vanuit leerkrachten, volgens directeuren vrij laag te noemen. Anderzijds geven directeuren aan leerkrachten ook niet veel te willen belasten. Juist omdat leerkrachten hoge druk werk ervaren door de administratieve last die voortvloeit vanuit processen in de klas of situaties die buiten de school spelen. Leerkrachten nemen niet op alle scholen zelf het initiatief tot taken of om nieuwe zaken uit te proberen. Als reden komt naar voren dat er binnen de organisatie van het werk niet veel ruimte overblijft tot het vervullen van (specialistische) taken. De meeste energie van leerkrachten gaat naar het primaire proces in de klas en de complexe zaken rondom zorg aan leerlingen. De wil van leerkrachten is er wel om ruimte te krijgen en te benutten maar de organisatie van het werk werkt beperkend hierin.

In welke mate en op welke wijze worden er binnen de 13 SOPOGO-scholen, op zowel organisatorisch als schoolniveau, gelegenheden gecreëerd zodat leerkrachten zich professioneel kunnen ontwikkelen?

Leerkrachten vinden de ruimte om zich professioneel (individueel als gezamenlijk) te ontwikkelen niet groot. Dit wordt geweten aan het ontbreken van de juiste voorwaarden. De motivatie om zich te ontwikkelen lijkt er wel te zijn. Uit alle drie de databronnen komt naar voren dat leerkrachten behoefte hebben aan coaching, het uit kunnen voeren van collegiale consultaties en het collegiale leren. Feedback van collega's wordt ook als zeer waardevol beschouwd. Uit de focusgroepen leerkrachten en directeuren en uit de interviews blijkt



dat coaching ook belangrijk kan zijn om de kwaliteit van onderwijs te waarborgen. Deelnemers van de focusgroep leerkrachten vinden dat coaching ook gebruikt kan worden voor het loopbaanperspectief. Hiermee wordt bedoeld dat er met behulp van een coach gezocht kan worden naar mogelijkheden om zich binnen de organisatie verder te ontwikkelen. Dit kan in de klas zelf zijn, maar kan ook inhouden dat de mogelijkheden worden verkend voor het vervullen van secundaire rollen. Secundaire rollen kunnen zijn het vervullen van een specialisme of aansturing van vak domeinen in de rol van coördinator.

Uit interviews met de directeuren en intern begeleiders blijkt dat de scholing die gevolgd wordt via de SOPOGO-academie niet altijd in relatie staat met de ontwikkeling van de leerkracht zelf, het team en de school. De samenhang ontbreekt vaak. Leerkrachten voelen zich niet altijd zelf eigenaar van hun professionalisering. Dit komt ook naar voren in de resultaten van de vragenlijst en de focusgroep leerkrachten.

Welke belemmeringen zijn er binnen SOPOGO, op zowel organisatorisch als schoolniveau aanwezig om gebruik te maken van de professionele ruimte?

Het lijkt erop dat leerkrachten de professionele ruimte als positief ervaren, kijkend naar de resultaten van de vragenlijst. Hier constateert de onderzoeker een tegenstrijdigheid in de informatie die zij heeft verkregen. Echter wordt namelijk in interviews aangegeven dat leerkrachten hoge werkdruk ervaren. Het kan zijn dat men daardoor ook geen mogelijkheid ziet om de ruimte te vergroten. Dat kan impliceren dat men ook de keuze heeft gemaakt de ruimte te accepteren zoals deze is en deze met het oog op de werkdruk niet te willen vergroten. Tandems (directeuren en intern begeleiders) geven aan dat de zeggenschap zeker wel wordt geboden aan de leerkrachten maar vaak ook niet genomen wordt. Leerkrachten leveren over het algemeen weinig input aan op het gebied van beleid. Tandems geven aan dat zij zien dat leerkrachten zich willen richten op het primaire proces in de klas.

Welke verwachtingen, behoeftes of wensen heeft het bestuur, hebben de tandems (directeuren en intern begeleiders) en leerkrachten ten aanzien van de professionele ruimte en ontwikkeling van leerkrachten?

De sleutel naar structurele kwaliteitsverbetering van het onderwijs is volgens de theorie werken aan de professionalisering van de leerkrachten. De directeuren willen graag meer investeren in het menselijke sociale kapitaal binnen de school. Zij zijn zich bewust van het feit dat de leerkracht het verschil maakt en de kwaliteit van het onderwijs bepaalt. Echter hebben zij ook niet de mogelijkheden voorhanden om meer tijd en middelen ter beschikking te stellen. Zij zien de kwaliteiten bij hun teamdeelnemers maar leerkrachten nemen niet altijd zelf het initiatief om hun kwaliteiten in te zetten en verder te ontwikkelen. De directiedeelnemers willen graag investeren om het leren te organiseren en wil de leerkracht graag ondersteunen en stimuleren zich verder door te ontwikkelen. Bestuur, directeuren en intern begeleiders willen dat leerkrachten zelf meer verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen professionalisering. Er bestaat een spanningsveld tussen het ruimte geven aan de leerkracht zelf en het sturen van de directeur. Leerkrachten nemen niet altijd het initiatief en verantwoordelijkheid voor de eigen professionalisering. Professionaliseringskeuzes van leerkrachten liggen niet altijd in het verlengde van de koers van de school. En niet alle leerkrachten voelen zich gemotiveerd om te willen leren. Leerkrachten geven middels de vragenlijst aan zich wel te willen verbeteren als leerkracht. Maar zij missen de voorwaarden, tijd en gelegenheid, binnen de school en de organisatie. Er is behoefte aan structurele coaching van alle leerkrachten, het uitvoeren van collegiale consultaties, en aan verbinding tussen het persoonlijke leren van de leerkrachten, het teamleren, de ontwikkeling van de school en organisatie. Het is onduidelijk op welke manier zij dit dan willen laten plaatsvinden en met welk doel. Het bestuur zou in samenspraak met directeuren en onderwijzend personeel het doel van collegiale consultatie en coaching kunnen verhelderen om vervolgens gezamenlijk te komen tot maatregelen die dit mogelijk kunnen maken.

5.2. Discussie

Het onderzoek naar de professionele ruimte en ontwikkeling van de leerkrachten binnen SOPOGO heeft inzichten gegeven op welke wijze de professionele ruimte functioneert binnen SOPOGO. Naar aanleiding van



deze inzichten zijn suggesties ter verbetering opgenomen in de rapportage. Naar aanleiding van de resultaten kan gesteld worden dat leerkrachten maar ook intern begeleiders en directeuren de behoefte voelen om de professionele ruimte van leerkrachten te vergroten. De aanbevelingen kunnen hierbij helpen (zie hoofdstuk 6).

De leerkrachten binnen SOPOGO hebben, zo blijkt uit de resultaten, beperkte zeggenschap te hebben als het gaat om het vormgeven en uitvoeren van onderwijskundig beleid. Een voorbeeld hiervan is het maken van het schoolplan voor de periode 2015-2019. Uit het onderzoek komt naar voren dat er grote verschillen zijn op welke wijze directeuren en intern begeleiders het team betrekken in het ontwikkelen van dit plan. Directeuren en intern begeleiders noemen hiervoor een aantal belemmeringen. Belemmeringen die eraan bijdragen dat de professionele ruimte nog niet ten volle wordt benut. Leerkrachten maar ook directeuren en intern begeleiders geven aan dat leerkrachten te weinig tijd hebben om voldoende aan de slag te gaan met elementen van de professionele ruimte zoals medezeggenschap. Problemen met de ervaren werkdruk moeten dus voorkomen worden om de professionele ruimte te kunnen benutten. Daarnaast ervaren leerkrachten een bepaalde mate van onduidelijkheid over de manier waarop besluitvorming rondom zeggenschap en autonomie is geregeld. De organisatie rondom zeggenschap zou anders ingericht kunnen worden. Communicatie over de bestaande regels van zeggenschap van leerkrachten zouden beter gecommuniceerd kunnen worden. Ook kunnen regels hier wellicht worden herzien. Gemaakte afspraken over zeggenschap zouden geborgd kunnen worden. Tot slot zijn niet alle leerkrachten ten volle betrokken bij het benutten van hun professionele ruimte. Er wordt ook gesteld dat het hebben van zeggenschap iets is van bestuur, MR, directeuren en intern begeleiders. Hierdoor laten leerkrachten wellicht ook hun professionele ruimte liggen. Uit de resultaten blijkt dat sommige scholen weliswaar stappen zetten om de professionele ruimte van de leerkrachten te versterken, maar dat er ook nog belemmeringen zijn om de professionele ruimte van de leerkrachten te versterken. De aanbevelingen bieden inzichten waarop dit wel gerealiseerd kan worden. Nog niet alle scholen zijn bezig met de professionele ruimte en met een manier waarop deze versterkt kan worden. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat het van belang is dat directeuren leerkrachten als samenwerkingspartners zouden moeten zien waarmee ze het onderwijskundig- en kwaliteitsbeleid op school kunnen optimaliseren. Hiervoor dienden de directeuren de dialoog aan te gaan met het team waarin ze verwachtingen uit spreken, vertrouwen dienen te geven aan de leerkrachten en verantwoordelijkheid aan leerkrachten dienen te geven ten aanzien van hun eigen ontwikkeling en onderwijsvernieuwingen. Een gedeelde visie is van belang. Directeuren dienen een cultuur te scheppen die leerkrachten de ruimte geeft om hun professionele ruimte te benutten. Er zal toegewerkt moeten worden naar een cultuur waarin leerkrachten ruimte krijgen voor zeggenschap over het onderwijskundig- en kwaliteitsbeleid op school. Daarnaast dienen directeuren het leren van de leerkrachten te verbinden aan collectieve ambities en de schoolontwikkeling. Uit interviews blijkt dat leerkrachten ook soms een afwachtende houding aannemen. Er komt veel op leerkrachten af en daardoor lijken de leerkrachten zich vast te houden aan het voornamelijk bezig zijn met wat er in de klas gebeurt. Om ervoor te zorgen dat leerkrachten toch aan de slag gaan met de professionele ruimte kunnen dialogen op gang gebracht worden door de directeuren en intern begeleiders. Door dialogen te voeren over het onderwijskundig- en kwaliteitsbeleid van de school en leerkrachten meer zeggenschap hierover te geven en invloed laten uitoefenen op dit beleid, geneert dit betrokkenheid en motivatie bij de leerkrachten om zich verder te professionaliseren ten behoeve van de koers die de school voert.

Vervolgonderzoek

In de overtuiging dat de hoofdrolspelers bij het vormgeven en versterken van professionele ruimte de leerkrachten, schoolleiders en bestuurders zijn, zou in het vervolgonderzoek het accent moeten liggen op het stimuleren en ondersteunen van activiteiten die de professionele ruimte versterken. In dit onderzoek zou de volgende vraag centraal moeten staan: *hoe richten wij onze organisatie en onze scholen in organisatorisch, financieel, personeel en ruimtelijk opzicht zodanig in dat leerkrachten optimaal onderwijs aan leerlingen kunnen geven?*



Het is inmiddels zeer duidelijk geworden dat om tot dit optimale onderwijs te komen de leerkracht de professionele ruimte nodig heeft. De school moet de professionele omgeving (de ruimte) zijn waar leerkrachten niet alleen uitvoerder zijn van goed onderwijs maar ook ontwerper. Dat vraagt een investering in professionalisering en in het aanzien van het beroep. De mogelijkheid om zeggenschap en invloed uit te oefenen op het onderwijskundig beleid van school, is een factor die invloed heeft op het aanzien en de aantrekkelijkheid van het beroep van leerkracht.

Professionele ruimte is voor bestuur en schoolleiding een organisatiekundig vraagstuk. Dit onderzoek heeft inzichten gegeven in waar de organisatie nu staat met betrekking tot de professionele ruimte van de leerkrachten. Het geeft inzichten in waar we naar toe zouden willen (focusgroepen). In de rapportage zijn aanbevelingen opgenomen die kunnen bijdragen aan dit organisatiekundig vraagstuk. Het versterken van professionele ruimte kan alleen binnen de context van de school (en het bestuur) plaats vinden. Het gaat niet om autonomie van leerkrachten, maar om een zodanige verdeling van ruimte, zeggenschap en invloed tussen de leerkrachten, directeuren, en bestuur, dat kinderen op school het best mogelijke onderwijs krijgen. De school is de professionele omgeving (ruimte) waarbinnen alle spelers in dialoog met elkaar hun verantwoordelijkheid uitoefenen en aan elkaar inzicht moeten geven en verantwoording af moeten leggen over hun handelen. Het versterken van professionele ruimte is dus een vraagstuk voor alle betrokkenen.

Om professionele ruimte meer te gaan benutten en te gaan creëren is het belangrijk dat leerkrachten een duidelijk beeld hebben van hun vak. Weten zij wat er bij het vak hoort? Is dit alleen het primaire proces of wordt er van de leerkracht als professional ook verwacht dat hij het vak breder ziet? En waar ligt dan de grens? De professionele ruimte gaat niet alleen over de ruimte in de klas. Volgens de literatuur zou een leerkracht meer zeggenschap en invloed moeten uitoefenen op het schoolbeleid en staat het open voor mensen en invloeden van buiten de klas en de school. Leerkrachten zijn medeverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs in de school en voor de ontwikkeling van het beroep. Het laatste is nodig om mee te kunnen blijven gaan als leerkracht en als school in een continue veranderende samenleving.

Binnen elke SOPOGO-school, en bij het bestuur zijn aanknopingspunten te vinden om het gesprek aan te gaan over wat men nodig heeft om tot een professionele organisatie en cultuur te komen. In gesprekken zou centraal moeten staan hoe leerkrachten zelf, individueel en in teamverband ontwikkelingen op gang kunnen brengen, oplossingen voor problemen kunnen bedenken en uitvoeren, zodat er concreet en praktisch wordt gewerkt aan een grotere professionele ruimte. Het is belangrijk dat de directeur bij het leiding geven aan zijn team een aanpak kiest die de leerkrachten stimuleert om een actieve en zelfbewuste rol als eigenaar van hun vak op zich te nemen.

Aanleiding van dit onderzoek was om te “meten” of de organisatie voldoende verander- en leervermogen heeft om zich te blijven ontwikkelen in de veranderende maatschappij. Om als organisatie mee te kunnen veranderen met de samenleving zal de organisatie slimmer, flexibeler en dynamisch moeten organiseren. Zodat het leren een structurele plek heeft binnen de organisatie en dat het leren van leerkrachten dus vanzelfsprekend is. Hierdoor blijven de leerkrachten bevlogen en betrokken bij hun werk. En zullen zij gemotiveerd zijn om een verandering aan te gaan. Veranderingen zijn alleen succesvol als de kwaliteiten van leerkrachten optimaal benut worden.

Dit kan volgens de literatuur door:

- Een beroep te doen op de eigen verantwoordelijkheid van de leerkrachten en daar actief op aansturen. Dit stimuleert motivatie, creativiteit en ondernemerschap. Dit doen we door dialoog, interactie en transparantie.



- Leerkrachten te laten doen waar ze goed in zijn. Door de ontwikkeling te stimuleren van hun talenten en leerkrachten de ruimte te geven om zelf te bepalen waar en wanneer ze dat werk het beste kunnen doen.
- Als organisatie gebruik te maken van de diversiteit aan kennis en kunde binnen de organisatie. Het formeren van multidisciplinaire projectgroepen zijn hiervan een voorbeeld. Leerkrachten vormen een team op basis van hun toegevoegde waarde voor specifieke projecten.



6. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden aanbevelingen gedaan naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek. De aanbevelingen zijn onderverdeeld in de verschillende begrippen die zijn onderzocht en samenhangen met de professionele ruimte van de leerkrachten.

Visieontwikkeling

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat er verschillende opvattingen zijn over het beroep van leerkracht. Een voorbeeld hiervan is dat er door sommige leerkrachten aangegeven wordt dat beleidsontwikkeling iets is van bestuur, directeuren en intern begeleiders. Ook directeuren geven aan dat zij keuzes maken en het team niet willen overvragen door hun te betrekken bij beleidsvorming. Directeuren geven ook aan dat leerkrachten zich met name liever richten op het primaire proces in de klas. Hun drijfveer zijn ook de leerlingen. Echter wordt ook aangegeven in de literatuur, dat de mate van zeggenschap, het hebben van invloed door leerkrachten gewenst is bij beleidsontwikkeling. Beleid heeft grote invloed op het primaire proces in de klas en op de mate waarop de professionele ruimte en ontwikkeling vorm krijgt.

Het verdient dan ook de aanbeveling om met elkaar, bestuur, directeuren en leerkrachten helder het beroep van leerkracht te definiëren. Passend bij deze tijd. Immers het beroep van leerkracht is ook continu aan verandering onderhevig.

Professionele cultuur

Een lerende cultuur, een professionele leercultuur bewerkstelligen kost tijd. De volgende ontwikkelpunten worden als aanbeveling gedaan naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek:

Het ontwerpen van professionele standaarden. Een professionele cultuur wordt zichtbaar in professioneel gedrag. Onder professioneel gedrag wordt o.a. verstaan:

- Elkaar aanspreken op gedrag
- Voor jezelf praten
- Leren van reflectie
- Gericht op ontwikkeling
- Resultaatgericht
- Werkstructuur in plaats van overlegstructuur
- Draagvlak
- Denken in oplossingen
- Erkende ongelijkheid
- Leiding op basis van competentie

Om een veilige en open cultuur binnen de scholen te realiseren is het belangrijk dat men inzicht heeft in elkaars mentale modellen. Dit krijgt men, als directeuren en/of intern begeleiders onderwijsinhoudelijke onderwerpen ter discussie stellen. De cultuur van een lerende organisatie wordt gekenmerkt door ruimte en veiligheid om fouten te maken, dingen te proberen en eigen initiatief te nemen. Hoe opener het organisatieklimaat en hoe meer het gericht is op leren en ontwikkeling, hoe meer men zich kwetsbaar durft op te stellen en te reflecteren op eigen en andermans lespraktijk. De lerende organisatie is gericht op oplossingen en verbetering en biedt medewerkers ruimte voor autonomie en eigen verantwoordelijkheid. Binnen de lerende organisatie spreekt iedereen eenzelfde taal en hanteert iedereen hetzelfde begrippenkader. Ook delen de deelnemers van de organisatie de opvattingen en uitgangspunten die bepalend zijn voor de organisatie (mentale modellen). Door het delen van opvattingen leren leerkrachten onderwerpen die besproken worden, ook op een andere manier te benaderen. De verschillende invalshoeken van teamdeelnemers be-



treffende een onderwerp dragen er aan bij dat het team zal onderzoeken wat past bij de koers van de school. Bovendien ontstaat er dan een open aanspreekcultuur: mensen zijn eraan gewend om positieve en negatieve feedback te geven en ook te ontvangen. Als er onenigheid is, wordt die bij voorkeur opgelost door dialoog en discussie. Om zicht te krijgen op de eigen cultuur verdient het de aanbeveling stil te staan bij de volgende vragen als tandem (directeur en intern begeleider):

- Hoe wordt er omgegaan met fouten die leerkrachten maken? Wordt hen de ruimte geboden om te experimenteren en dingen te proberen?
- Wat wordt gedaan met suggesties van leerkrachten om aspecten van de organisatie te verbeteren? Wordt hen de kans gegeven om hier mee aan de slag te gaan. Worden voorstellen meegenomen in het vormgeven van het beleid?
- Durven leerkrachten elkaar en de directeur aan te spreken op zaken die verbetering vragen?
- Worden er onderling complimenten gegeven?
- Gaat de directeur echt met leerkrachten in dialoog over het werk en over de organisatie? Of wordt hen verteld dat iets moet gebeuren?
- Spreken ieder de zelfde taal? Of begrijpt men elkaar vaak niet?
- Weet iedereen in de school waarom dingen op een bepaalde manier gedaan worden? Wat de gedachten daarachter zijn?

De cultuur is van belang voor het leren in de school. Dit leren komt in uitdrukking in de capaciteit van de school om ervaringen van leerkrachten tot bruikbare inzichten en vaardigheden te vertalen en zo te integreren dat hogere opbrengsten in het onderwijs worden bereikt. Leerkrachten leren binnen een eigen schoolcontext met een eigen cultuur. Gezamenlijk reflecteren op de praktijk is een manier die dicht staat bij de motivatie van de leerkracht om te willen leren. Uitgangspunt van reflecteren is dat de leerling daardoor beter onderwijs krijgt. Het organiseren van intervisie momenten is een informele manier van leren die kan bijdragen aan de schoolontwikkeling.

Professionele ruimte (o.a. zeggenschap)

Leerkrachten die zich gezien en gehoord voelen, voelen zich meer betrokken bij de school en voelen zich daardoor ook eerder verantwoordelijk voor het reilen en zeilen ervan. Ze zijn bovendien sneller bereid om dingen in hun werk te veranderen als ze zelf hebben meegedacht over die veranderingen of deze zelf hebben voorgesteld. Inspraak van leerkrachten moet niet alleen enkel beschouwd worden als een democratisch doel maar ook als een middel om het functioneren van de school te verbeteren. Het welbevinden van leerkrachten op school hangt nauw samen met de mate waarin ze zich betrokken weten bij het beleid in de school zowel organisatorisch als onderwijskundig. Een besluitvorming die collegiaal verloopt is een erkenning van de professionaliteit van de leerkrachten. Een goede manier om de betrokkenheid van leerkrachten te vergroten en te stimuleren, is om met hen in dialoog gaan. In een dialoog is niet steeds één iemand aan het woord, die informatie overbrengt of probeert de ander te overtuigen, of die alleen maar vragen stelt en daar antwoorden op krijgt. In een dialoog wordt samen gezocht hoe men verder kunt komen en hoe men elkaar daarbij kunt voeden en aanvullen. In de literatuur wordt aangegeven dat de betrokkenheid van de leerkrachten binnen een school vergroot kan worden als de professionele ruimte van een leerkracht vergroot wordt. Er is een wisselwerking tussen bekwaamheid en deze ruimte. om te willen leren en te kunnen veranderen als individu, als team is de mate van zeggenschap en invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs heel belangrijk.. Als leerkrachten zeggenschap hebben over en invloed kunnen uitoefenen op beleid over de inhoud van de lesstof, de didactiek, de keuze van leermiddelen, de toetsing en de beoordelingscriteria, de kwaliteitszorg en de eigen professionalisering voelen zij zich ook meer gewaardeerd en eigenaar van verschillende processen. Zij voelen zich dan ook gemotiveerd om de eigen expertise te benutten ten gunste van de onderwijskwaliteit.



Het verdient dan ook de aanbeveling om hier organisatie brede afspraken over te maken. De gehele organisatie is pas in staat te veranderen als ook op alle scholen de professionele ruimte aanwezig is. Uit de resultaten blijkt dat de aanwezigheid van deze ruimte op de scholen wisselt. Juist door de aanwezigheid van de werkdruk worden leerkrachten niet overvraagd door directeuren. Men heeft de overtuiging dat dit voor de leerkracht juist prettig is. Los van het feit of dit voor sommige leerkrachten ook op deze manier ervaren wordt, is duidelijk vanuit de literatuur dat de mate van zeggenschap en invloed hebben zeer belangrijk is voor het leer-, en veranderingsvermogen. Een gedeelde opvatting over professionele ruimte is een voorwaarde om te komen tot een andere inrichting van de organisatie waarin professionele ruimte vanzelfsprekend is. Niet alleen op papier, in beleid, maar deze gedeelde opvatting zou ook gedragen moeten worden in de praktijk om daadwerkelijk de capaciteit van leren organisatie breed te vergroten.

Werkdruk

Als belemmerende factor wordt werkdruk gedurende het onderzoek veelvuldig genoemd als factor die de professionele ruimte en ontwikkeling in de weg zit. Werkdruk wordt genoemd in relatie tot het willen uitproberen van nieuwe dingen in het werk. Maar ook als reden om de professionalisering te beperken. De tijd lijkt hiervoor zeer beperkt aanwezig. Ook directeuren en intern begeleiders noemen de hoge werkdrukbelasting als reden om teams niet te overvragen. De hoge werkdruk wordt met name toegeschreven aan activiteiten buiten het lesgeven (zoals lesvoorbereiding, vergaderen, oudercontacten, schrijven van groepsplannen en handelingsplannen, correctiewerk, analyseren en registreren van vorderingen van leerlingen) en de vele ontwikkelingen zoals de invoering van passen onderwijs en de dalende leerlingenaantallen. Met betrekking tot het inhoud van het werk worden genoemd : de hoeveelheid van het werk en complexiteit van het werk. Het laatste in relatie tot de invoering van het passend onderwijs.

Het verdient dan ook de aanbeveling om beleid te ontwikkelen die werkdruk gaat verlagen. Werkdruk is een groot arbeidsrisico. Vooral werkdruk in combinatie met beperkte zeggenschap in en over het werk vormt een risico voor de gezondheid van leerkrachten. Er is geen universele oplossing voor werkdrukverlaging. Dit vereist maatwerk. De volgende stappen om gericht beleid te ontwikkelen tegen werkdruk zijn:

- 1) Signaleren en het in kaart brengen van de werkdruk en de factoren die werkdruk veroorzaken;
- 2) Het kiezen van maatregelen voor de aanpak van werkdruk;
- 3) De invoering van deze maatregelen;
- 4) De monitoring en evaluatie van de getroffen maatregelen.

Voorbeelden van werkdrukverlaging zouden kunnen zijn:

- Zorgen voor een meer evenwichtige planning en verdeling van het werk binnen het team;
- Meer duidelijkheid en over doelstellingen en taken van het team en prioritering van taken;
- Zorgen voor een goede balans tussen de hoeveelheid uit te voeren werk en de personeelsbezetting;
- Verbeteren van sfeer binnen teams;
- Werkdruk bespreekbaar maken binnen teams.

Professionele ontwikkeling

Uit de resultaten blijkt dat afstemming tussen het individuele leren, het teamleren en het leren van de organisatie vaak ontbreekt. Directeuren spelen een grote rol in het realiseren van samenhang tussen verschillende beleidsterreinen en het initiëren van het proces van missie- en visievorming. Zij zullen de schooldoelstellingen moeten koppelen aan de ontwikkeling van de leerkrachten. Naast persoonlijke ontwikkelingsplannen zal er ook een teamontwikkelingsplan opgesteld kunnen worden waarin verbindingen gelegd wordt met de ontwikkeling van de leerkrachten maar ook met de koers van de school en organisatie. Leerkrachten kunnen zelf in POP gesprekken aangeven welke professionalisering zij nodig hebben om te kunnen bijdragen aan de gezamenlijk ontwikkelde koers van de school.



Een professionele leergemeenschap draagt bij aan het vergroten van het verander-, en leervermogen van de school. Een professionele leergemeenschap vraagt van directeuren dat zij als drijvende kracht en inspirator staan voor goed onderwijs vanuit een helder geformuleerde visie. De directeur zal de ontwikkelingen binnen de organisatie en de eigen school alsmede de ontwikkeling van de leerkrachten op elkaar af moeten stemmen en bevorderen. Zij kunnen ook een grote bijdrage leveren aan het samenwerken met andere SOPOGO-scholen. Scholen kunnen van elkaar leren. Leerkrachten zullen veel minder geïsoleerd moeten werken en gezamenlijk moeten reflecteren op hun werk in de klas. Dit bevordert het teamwork gevoel..

Collegiale consultatie

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat er behoefte is aan collegiale consultatie. Collegiale consultatie is een middel om leerkrachten van elkaar te laten leren. En een middel om een lerende cultuur binnen de school te bewerkstelligen. Het verdient de aanbeveling dat het instrument collegiale consultaties ingebed wordt in het schoolbeleid. Indien het geen integraal onderdeel is van het beleidsplan bestaat de mogelijkheid, dat het snel "verzandt". Het bestuur dient dit ook op te nemen in het personeelsbeleid en een structurele oplossing te bieden voor facilitatie van de collegiale klassenconsultaties (NB voor schooljaar 2015-2016 is er financiële ruimte voor).

In een professionele leergemeenschap (PLG) is het van belang dat leerkrachten de mogelijkheid krijgen om met en van elkaar te leren. Dit hoeft niet alleen via formele scholing maar ook van elkaar. Leerkrachten kunnen zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces. Het zelf initiëren van collegiale consultatie valt onder de verantwoordelijkheid van de leerkracht. Niet zozeer de voorwaarden, deze dienen gecreëerd te worden door de directeur maar de leerkracht kan wel verantwoordelijk gemaakt worden voor de effectiviteit van de consultatie. Hiermee wordt bedoeld dat facilitatie gerechtvaardigd dient te zijn. Het doel van de consultatie moet helder zijn. In de focusgroep van directeuren werd eerder aangegeven dat consultaties, met name als er bij leerkrachten gekeken wordt, een zeker onveiligheidsgevoel met zich mee brengt. Dit kan voorkomen worden als bij het "kijken" uitgegaan wordt van de sterktes van de leerkracht die geobserveerd wordt. Hierdoor krijgen consultaties een positieve inslag en zijn ze louter bedoeld om te kijken op welke wijze hetgeen wat werkt toe te passen elders in de school. Een consultatie kan voortvloeien uit een reflectie op de praktijk. Door te vernemen van de desbetreffende collega wat werkt wordt de ander nieuwsgierig gemaakt naar de toepasbaarheid hiervan.

Communicatie

Door slechte interne communicatie kan een sfeer van wantrouwen ontstaan. Er kunnen geruchten ontstaan en leerkrachten voelen zich minder verantwoordelijk. Een ander gevolg is dat de leiding niet weet wat er op de werkvloer speelt. Het signaleren van onrust en hier op in spelen wordt dan moeilijk. Uit onderzoek blijkt dat sociaal innoveren in een organisatie bijdraagt aan successen van andere innovaties. Een sociale innovatie is de wijze van communicatie binnen de school en de organisatie. Door open te zijn over besluitvormingsprocessen ontstaat begrip bij teamdeelnemers. Oftewel het vertrouwen dat een directeur uitstraalt naar zijn team zal zich terugvertalen in meer betrokkenheid bij de school en de organisatie. Slechte interne communicatie draagt eraan bij dat leerkrachten niet bereid zijn te veranderen. De verbinding naar de praktijk moet steeds zichtbaar zijn om een ieder in een proces mee te nemen. Goede interne communicatie draagt hieraan bij. Een efficiënte informatiestructuur draagt bij aan leerkrachtparticipatie. Een schoolleider dient ervoor te zorgen dat de communicatie in alle richtingen mogelijk is. Niet elk medium is voor geschikt om de betreffende informatie over te brengen en leerkrachten betrokken te maken. Betrokkenheid wordt gestimuleerd door open en continu met elkaar te communiceren. Samengevat kan er gesteld worden dat leren in organisaties, scholen, pas tot stand komt als leerkrachten zich veilig genoeg voelen om dingen te proberen en zich uit te spreken, als de communicatie open en duidelijk is en als er een open aanspreekcultuur is, waarin mensen eraan gewend zijn om feedback te geven en te ontvangen. Daarnaast is het belangrijk dat de mensen in de school van zichzelf en van elkaar weten wat hun mentale modellen zijn: wat bepaalt



hoe we de dingen doen? Om deze ideale cultuur vorm te geven, is het belangrijk dialoog en discussie te stimuleren, vragen van leerkrachten naar hen terug te spelen, feedback op de agenda te zetten en te zorgen dat iedereen dezelfde taal spreekt en kritisch denken en meedenken aangemoedigd wordt

Professionalisering

De waardering vanuit de scholen over het professionaliseringsaanbod vanuit de academie is wisselend. Er zijn lovende woorden voor de academie maar ook is er aangegeven dat er ook meer verdieping gewenst is in het aanbod. Een aanbeveling naar aanleiding van de resultaten is om de principes van Timperley (2007) te hanteren bij het ontwikkelen van het professionaliseringsaanbod. Deze principes zijn in de praktijk effectief gebleken.

- ✓ De focus van het professionaliseringsaanbod ligt bij de verwachte resultaten voor de leerlingen in de klas. Leerlingen moeten er beter van worden dat de leerkracht zich professioneel ontwikkelt. Daar ligt de belangrijkste motivatie voor leerkrachten om zich verder te scholen en ontwikkelen.
- ✓ De inhoud is relevant voor de eigen praktijk: een context-specifieke benadering geeft betere resultaten dan een standaardprogramma.
- ✓ Kennis (literatuur) en vaardigheden (praktijk) zijn geïntegreerd.
- ✓ Leerling-assessments vormen de basis van het aanbod. Wat hebben leerlingen nodig, en wat heeft een leerkracht nodig om leerlingen goed te kunnen ondersteunen bij hun leerproces.
- ✓ Er worden meervoudige kansen geboden om kennis op te doen en toe te passen, uit te proberen en te herzien: leren als een cyclisch proces.
- ✓ Nieuwe benaderingen zijn afgestemd op huidige leerprocessen en bestaande opvattingen van leerkrachten. Dit om de leerkracht te overtuigen van de waarde van het nieuw geleerde. Dan pas is men bereid de nieuwe benadering aan te nemen.
- ✓ Er worden kansen geboden om het nieuw geleerde te delen met collega's.
- ✓ Deskundige (externe) expertise wordt als uitdaging ingezet om buiten de kaders van de bestaande praktijk te denken.
- ✓ De directeur biedt condities om te leren en om het geleerde in praktijk te brengen. Het gaat om duurzame verbeteringen; de organisatie biedt condities voor blijvend leren en onderzoeken.

Aanbeveling is tevens om op grond van de uitkomsten van dit onderzoek criteria te ontwerpen voor een passend leertraject voor leerkrachten binnen SOPOGO, waarbij professionaliseringsbehoeften van de leerkrachten zijn afgestemd op de beleidsmatige uitgangspunten van SOPOGO.

Leerkrachten kunnen zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces. Om betrokkenheid van leerkrachten bij hun professionalisering te vergroten zal er aan de volgende voorwaarden moeten worden voldaan.

- Leerkrachten kunnen zelf actief hun eigen ervaringen inbrengen en daar wordt op voortgebouwd.
- Zij hebben een doorslaggevende stem bij het bepalen van de doelen van de professionaliseringsinterventie
- Na een vaardigheidstraining volgt coaching in de praktijk.
- Na de training is er ondersteuning beschikbaar (wellicht op afroep).
- De professionalisering is niet alleen gericht op individuele leerkrachten maar op het hele team.
- De professionalisering maakt onderdeel uit van het schoolontwikkelingsbeleid.
- Leerkrachten wisselen onderling ervaringen uit en werken gezamenlijk aan taken.
- Intern begeleiders zullen een meer coachende rol moeten gaan spelen om leerkrachten te ondersteunen in hun werk in de klas en hun professionalisering.
-



Nascholing/professionalisering moet volgens de directeuren vooral in het verlengde liggen van de eigen praktijk van de leerkrachten om hen gemotiveerd en betrokken te krijgen en te houden bij het nascholingsaanbod. Dit komt ook naar voren uit de literatuur. Dit ook om het eigenaarschap over de eigen professionalisering te bevorderen. De vraag zou moeten zijn hoe kan binnen het bestuur de professionalisering rond de thematiek van passend onderwijs worden gerealiseerd zodat leerkrachten zich voldoende toegerust en ondersteund voelen en waarbij wordt voldaan aan de volgende criteria:

- Professionalisering die aansluit bij de professionaliseringsbehoefte van leerkrachten, zowel qua vorm als inhoud.
- Professionalisering, die leidt tot de noodzakelijke competenties en handelingsbekwaamheid van de leerkrachten in de klas om passend onderwijs succesvol te kunnen uitvoeren.
- Professionalisering die aansluit bij de visie van het bestuur op lange termijn, zoals omschreven in het Strategisch Beleidsplan.

Het wordt aanbevolen bovenstaande criteria mee te nemen in het ontwerp van het nascholingsaanbod.

Personeelsbeleid

Het verdient de aanbeveling naar aanleiding van de resultaten dat het bestuur een integraal personeelsbeleid gaat voeren. Dit houdt in dat zij regelmatig en systematisch de inzet, kennis en bekwaamheden van de leerkrachten afstemmen op de inhoudelijke en organisatorische doelen van SOPOGO in het algemeen en de individuele SOPOGO-scholen. Goed Integraal Personeelsbeleid zorgt ervoor dat leerkrachten met behulp van het bestuur en de directeuren blijvend zorg en aandacht besteden aan hun professionele ontwikkeling. Het boven schools management en directeuren dragen de zorg voor een open cultuur van afstemming en communicatie binnen SOPOGO. Zij kunnen de leerkrachten coachen, uitdagen, stimuleren, motiveren en sturen. Zij dienen te zorgen voor faciliteiten en condities zodat leerkrachten zich in de gewenste richting ontwikkelen. Tijd, gelegenheid, middelen, gerichte feedback en het bewaken van de kwaliteit en voortgang is nodig om dit te verwezenlijken. Dan pas zal er sprake zijn van professionele ontwikkeling in relatie tot de koers van de scholen en de organisatie. Door leerkrachten zelf de verantwoordelijkheid te geven over hun eigen loopbaan, hun professionele ontwikkeling en voor hun bijdrage aan het realiseren van de doelen ontstaat er eigenaarschap over de eigen ontwikkeling. Dit eigenaarschap en betrokkenheid wordt vergroot als zij ook betrokken zijn bij het bepalen van de doelen van de organisatie en de eigen school. Professionalisering is een persoonlijk proces dat alleen effect heeft als er persoonlijke motivatie is. Het is volgens de literatuur van belang dat SOPOGO bewust beleid voert om het lerend vermogen te versterken. Scholen die het leren individueel en het gezamenlijk leren willen bevorderen, kunnen dit doen in de vorm van een professionele leergemeenschap. Dat vraagt van SOPOGO om een lerende organisatie te zijn.

Een professionele leergemeenschap kent drie voorwaarden:

1. Persoonlijke capaciteit om reflectief te handelen. Dat wil zeggen op een actieve en reflectieve wijze kennis kunnen reconstrueren en toepassen in de praktijk.
2. Interpersoonlijke capaciteit om collectief te leren dat wil zeggen een gedeeld begrip van de visie en gedeelde erkenning en waardering voor ieders functie in het geheel.
3. Organisatorische capaciteit om het samen leren te organiseren dat wil zeggen het vermogen om de organisatie zo in te richten dat structuren, systemen en cultuur de ontwikkeling van individuen en groepen bevorderen (Verbiest, 2004).

Met name de organisatorische capaciteit komt in de resultaten niet sterk naar voren. Als belemmerende factoren worden hiervoor genoemd: tijd, geld en de manier waarop het leren georganiseerd is. Het is zinvol om te onderzoeken op welke manier de organisatie structuur kan aanbrengen in het leren van de leerkrachten en een cultuur kan ontwikkelen waarbij het leren ook daadwerkelijk de ontwikkeling van de leerkrachten bevordert en het geleerde terug te zien is in de praktijk.



Uit onderzoek blijkt dat begeleiding van startende leerkrachten nog maar weinig de aandacht heeft. Leerkrachten die net afgestudeerd zijn aan de PABO hebben nog weinig praktijkervaring. Om talentvolle leerkrachten te kweken maar ook om talentvolle leerkrachten de organisatie binnen te halen heeft de focusgroep leerkrachten de aanbeveling gedaan om de nieuwe aanwas van leerkrachten iets te bieden. Hierbij wordt gedacht aan een interne opleiding binnen SOPOGO. Zij kunnen door meer praktijkervaring later meer bekwaam zelf groepsverantwoordelijkheid dragen. Door meer praktijkervaring en gerichte sturing wordt hun kennis en vaardigheden vergroot en blijft de kwaliteit van onderwijs aan de leerlingen op peil.

Coaching

Uit de resultaten van de verschillende onderzoeksinstrumenten blijkt dat de behoefte aan coaching binnen SOPOGO groot is. Coaching is een middel om de betrokkenheid van leerkrachten bij de koers van de school te vergroten en continue verbinding te leggen met de ontwikkeling van de leerkracht en de ontwikkeling van de school.

- ❖ Er is behoefte aan coaching om het lesgeven te optimaliseren
- ❖ Behoeftte aan coaching m.b.t. de loopbaanperspectief van leerkrachten. (inzetten van expertises)
- ❖ Coaching gericht op startende leerkrachten

Coaching gaat uit van de capaciteiten van de leerkracht. Coaching is een beïnvloedingsproces waarbij de ge-coachte zich meer bewust wordt van zijn eigen handelen leert keuzes te maken om sterkere en effectiever te worden.

Een van de middelen tot coachen kan zijn interne coaching oftewel peer-coaching waarbij leerkrachten kunnen experimenteren met nieuwe werkvormen en gezamenlijk met elkaar kunnen reflecteren op de praktijk met als doel elkaars functioneren te optimaliseren. Dit is net als bij de collegiale consultatie een manier om een lerende cultuur in de school te bewerkstelligen. Ook hier is het van belang dat er aandacht is voor het onveilige gevoel wat leerkrachten hierbij kunnen hebben. Het is dan ook aan te bevelen om in eerste instantie uit te gaan van het coachen en dus versterken van aanwezige kwaliteiten en talenten. Wellicht is het coachen een goed vertrekpunt om daarna over te gaan op een collegiale consultatie. Coaching waarbij er in gezamenlijkheid wordt gereflecteerd op de praktijk kan het onveilige gevoel wellicht verminderen bij de leerkrachten waarbij dit speelt. De reflecties op de praktijk vanuit de coaching kunnen ook worden ingezet bij de collegiale consultaties. In eerste instantie kan men dan uitgaan van wat al goed gaat en wat versterkt zou kunnen worden binnen de school. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten zelf ook veel leren in hun rol als coach. Ze leren o.a. constructieve feedback te geven, beter te luisteren en vragen te stellen waarbij zij zelf oog hebben voor een veilige en stimulerende omgeving. Een voorbeeld van peer coaching is het VIP(video intervisie peer coaching)-model. Waarbij het model zich richt op de professionalisering van de leerkracht voor de klas. Leerkrachten coachen elkaar dan onder regie van een procesbegeleider. Naast peer-coaching kunnen schoolleiders hun team ook coachen door gebruik te maken van een waarderende benadering. Zij kunnen hun team waarderend coachen. Dit kan door in te gaan op de sterktes, krachten en mogelijkheden van een leerkracht. vanuit daar kan men ook makkelijker in gaan op belemmeringen.

Het verdient de aanbeveling om gezamenlijk met elkaar, bestuur en directeuren te onderzoeken op welke manier dit geïntegreerd kan worden in het personeelsbeleid. Een suggestie kan zijn om dit te koppelen aan voortgangsgesprekken en het persoonlijke ontwikkelingsplan voor de leerkracht.

Een derde mogelijkheid naast het peer-coachen en het waarderend coachen is het hebben van een eigen coach binnen de organisatie die zich met name richt op het loopbaanperspectief van de leerkrachten. Door dialoog met de leerkrachten wordt helder op welke wijze de aanwezige kwaliteiten en talenten organisatie breed van leerkrachten ingezet kan worden. Door te kijken vanuit een helikopter view heeft deze coach oog voor alle aanwezige talenten en kan deze coach de talenten samenbrengen.



Het verdient de aanbeveling om beleid te ontwikkelen gericht op de coaching van de leerkrachten. Dit is een gezamenlijke taak van bestuur, directeuren en onderwijzend personeel.



7. Kritische reflectie

In deze paragraaf wordt stilgestaan bij de factoren van invloed ten aanzien van de rol van de onderzoeker, de onderzoeksmethodologie en de onderzoeksuitkomsten.

Rol onderzoeker

Binnen deze paragraaf wordt kritisch gekeken naar de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. In het algemeen moet hierin worden meegenomen dat de onderzoeker deel uit maakt van de organisatie. De zogeheten tandems, de directeur en intern begeleider van elke school, de respondenten van de vragenlijst en de participanten aan de focusgroepen kunnen dit meegenomen hebben in de wijze waarop ze vragen hebben beantwoord. Dit kan zowel een positief als negatief effect hebben opgeleverd. Positief, in de zin dat de onderzoeker als laagdrempelig wordt ervaren. De ervaring van de onderzoeker is dat de interviews in een open sfeer van vertrouwen zijn afgenomen. Om het negatieve effect van subjectiviteit van de onderzoeker tegen te gaan, zijn de gegevens voorgelegd aan derden.

Reflectie op gehanteerde onderzoeksmethodologie en uitkomsten

De waarde van de opbrengsten van dit onderzoek zijn hoog te noemen. Dit komt mede doordat de onderzoeker iedereen die van belang is in dit onderzoek heeft benaderd om in het onderzoek te participeren. Onderzoeksdata zijn op verschillende wijze verkregen. Dit maakt dat de uitkomsten betrouwbaar te noemen zijn. Aanbevelingen zijn geformuleerd vanuit het theoretische kader, naar aanleiding van de uitkomsten van de onderzoeksinstrumenten en er zijn aanbevelingen opgenomen vanuit de focusgroep leerkrachten. . Doordat de onderzoeker beperkt is geweest in tijd, een dag per week, heeft de uiteindelijke rapportage met uitkomsten op zich laten wachten. Hierdoor duurt de terugkoppeling naar de participanten lang. Met name de respondenten (de leerkrachten) hebben deelname aan het onderzoek op een wisselende manier benaderd. Waar de ene leerkracht zeer enthousiast is en graag participeert ziet een andere leerkracht dit als een opgelegde taak. Een taak die er bij hoort maar waarvan het belang nog niet helder is. Dit heeft wellicht invloed gehad op de wijze waarop leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld.

Interview

Kijkend naar de resultaten van de interviews kan er met tevredenheid op worden terug gekeken. De resultaten hebben een goed beeld gegeven op welke wijze de professionele ruimte vorm krijgt binnen elke afzonderlijke SOPOGO-school. Het open (semigestructureerd) karakter van het interview heeft stand gehouden. De onderzoeker heeft als interviewer, wel gestuurd op de topics maar deze waren puur gericht op het laten vertellen door de directeur en intern begeleider. Dit is gelukt. De interviews hebben de benodigde informatie opgeleverd.

De interviews hebben plaatsgevonden in een periode waarin directeurs van school wisselden, met pensioen gingen of nieuw aantraden. Dit heeft invloed kunnen hebben op de uitkomsten van het interview. Emoties van betrokkenen bij de wisselingen kunnen meegespeeld hebben. De onderzoeker heeft een member-check uitgevoerd. De terugkoppeling naar de onderzoeker duurden soms lang. Er zijn in twee verslagen wijzigingen opgenomen.

Vragenlijst

De vragenlijst is bedoeld geweest om informatie te vergaren over de professionele ruimte van leerkrachten binnen SOPOGO. Daarom kan de vragenlijst opgevat worden als een meetinstrument. Een vragenlijst is in onderzoek-methodologisch opzicht, een instrument om kenmerken van te meten. Aan elke vraag zijn waarden toegekend en variabelen omschreven. Bij de meeste vragen in dit onderzoek is een vierpunts Likert-schaal gebruikt. Het ontwikkelen van de vragenlijst is een proces van enkele maanden geweest. Eerst is door middel van literatuuronderzoek vast komen te staan welke aspecten bevraagd dienen te worden om een helder beeld van de professionele ruimte van de leerkrachten binnen SOPOGO te krijgen. Om ervoor te zor-



gen dat de resultaten werkelijk zinvol en toepasbaar zouden zijn, is de vragenlijst voorgelegd aan studenten van de Master Leren en Innoveren. Ook is de vragenlijst voorgelegd aan mijn begeleider Jeroen Onstenk van de Master Leren en Innoveren. Daarnaast is de vragenlijst voorgelegd aan de algemeen bestuurder van SOPOGO. Tijdens het voorleggen van de vragenlijst is gecheckt of:

- De vragen objectief en onbevooroordeeld zijn opgesteld
- Precies naar datgene vragen wat wordt bedoeld.
- Duidelijk en ondubbelzinnig zijn;
- Vergelijkbare antwoorden kunnen opleveren; (zodat de resultaten op een hele groep van toepassing is en de algemene geldigheid wordt vergroot).
- De onderzoeksvragen steeds leidend zijn in de vragenlijst.

Dit heeft geleid tot aanpassing van de vragenlijst. Echter is na afnemen onder de respondenten gebleken dat sommige vraagstellingen nog steeds op verschillende wijze geïnterpreteerd kunnen worden. Mocht de vragenlijst in de toekomst opnieuw worden afgenomen, zullen de vraagstellingen nogmaals aangepast dienen te worden. Een vragenlijst is onderhevig aan toevalsfactoren. Want respondenten kunnen de vraagstelling verkeerd begrijpen, niet goed lezen of uit onverschilligheid de vraag hebben beantwoord. Daarnaast speelt het feit dat respondenten begrippen anders kunnen definiëren. Ook kunnen respondenten min of meer bewust onware antwoorden hebben gegeven door een psychisch of ander belang dat zij daarbij hebben. De onderzoeker heeft de vragen geformuleerd vanuit het eigen referentiekader. Respondenten interpreteren en antwoorden ook vanuit hun eigen referentiekader. Doordat er in dit onderzoek sprake is geweest van verschillende onderzoeksinstrumenten zijn de uitkomsten nog steeds relevant te noemen. Daarnaast kan, doordat de respons met 78% hoog te noemen is, gesteld worden dat de representativiteit van de vragenlijst groot is.

Focusgroepen

Onderzoeksresultaten moet je interpreteren in het licht van de vragenlijst waarmee ze tot stand zijn gekomen (Brinkman, 2014). De deelnemers van focusgroep hebben hun beleving van de context omschreven waarin volgens hen de vragenlijst is ingevuld door de respondenten. Hierbij is ook het aspect organisatiecultuur meegenomen. Echter moet worden opgemerkt dat de informatie verkregen uit een focusgroep altijd subjectief is. Participanten nemen ook hun eigen mentale model mee betreft het onderwerp van onderzoek. Hierdoor kan de informatie gekleurd zijn. Daarnaast kunnen participanten in de focusgroep een andere participant beïnvloeden door opmerkingen waardoor relevante informatie wellicht achterwege blijft. De focusgroep leerkrachten heeft aangegeven dat de resultaten van de vragenlijst volgens hen afwijken van de wijze waarop zij hadden gedacht dat de uitkomsten eruit zouden zien. De participanten aan de focusgroep zijn als kritisch te omschrijven. Zeker in de focusgroep leerkrachten is ieder deelnemer evenredig aan bod gekomen. Nadat ieder aan bod was geweest om uitspraken te doen over een uitkomst ontstonden er dialogen over eventuele aanbevelingen. Dit verliep zeer natuurlijk zonder al te veel sturing vanuit de moderator (onderzoeker). Met name de tijd is in de gaten gehouden. Verslaglegging zoals opgenomen in hoofdstuk 4 is ook gebaseerd op de notulen die gemaakt zijn door de notulisten en is dus niet alleen geschreven vanuit de onderzoeker zelf. De focusgroep directieuren kende twee notulisten. Beide aantekeningen zijn verwerkt in het verslag.

Er was sprake van een beperkte opkomst bij de focusgroep leerkrachten. De onderzoeker heeft meerder malen leerkrachten aangespoord deel te nemen. Echter liep de onderzoeker tegen het feit aan dat niet alle leerkrachten gefaciliteerd werden om deel te nemen aan een focusgroep. Hierdoor haakten leerkrachten af en is wellicht relevante informatie verloren gegaan. Dit heeft ook invloed gehad op de betrokkenheid van leerkrachten bij dit onderzoek. Om meer eigenaarschap, betrokkenheid en motivatie van leerkrachten bij onderzoek te waarborgen, is facilitatie noodzakelijk.



Tijdens de focusgroep met directeuren is gebleken dat het verklaren van uitkomsten de meeste tijd in beslag nam. Hierdoor zijn uiteindelijk in deze groep geen aanbevelingen geformuleerd. De functie van een focusgroep is relatief nieuw voor zowel directeuren als leerkrachten. Hierdoor komen verklaringen en/of aanbevelingen nog wat moeizaam tot stand.

Reflectie op de eigen rol als onderzoeker

Het onderzoek is veelomvattend geweest. Achteraf bezien was het wellicht beter geweest om deelaspecten te onderzoeken. Deze aspecten zijn allemaal een eigen onderzoek waardig. Het zou interessant zijn om als vervolg hierop dieper in te gaan op de uitkomsten per aspect en nog inhoudelijker te verklaren waarom dit zo is. Het afbakenen is van meet af aan erg moeilijk geweest. Je wilt enerzijds rijke data verzamelen en echt handvatten om de ruimte te kunnen versterken. Anderzijds leverde het onderzoek zoveel rijke data op dat de ordening en het bepalen van de relevantie erg lastig werd. Ik ben ontzettend trots dat de ordening die heeft plaats gevonden inzichten hebben opgeleverd. Echter lijkt nog meer afbakening gewenst.



8.Literatuurlijst

- Argyris, C. (1999). *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum Management.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Velden, T. van der & Goede, M. de (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek (3^e druk): Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Berg, D., van den, Hoogeveen, Y., (2013). *Aandacht voor professionele ruimte. Literatuuronderzoek naar de stand van zaken omtrent de professionele ruimte van leerkrachten in het primair onderwijs*. CAOP Research. Den-Haag.
- Bergen, T. & Veen, K. van (2004) *Het leren van leerkrachten in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk?* VELON Tijdschrift voor leerkrachtenopleiders, 25 (4) 2004. p. 29–39.
- Besten, N. den & Dresen, M. (2010). *De lerende school in beeld*. Heerlen: Open Universiteit.
- Besten, N. den & Linden, E., (2011). *Een lerende schoolcultuur*. Heerlen: Open Universiteit.
- Bestuursakkoord voor de sector primair-onderwijs (2014). OCW.
- Boeije, H., (2014) *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boom Lemma uitgevers. Den-Haag.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Cornelissen, M., (2008). *Dé kracht van de leerkracht. Een ontwikkelingsonderzoek naar een waarderende begeleidingsinterventie die leerkrachten ondersteunt in hun onderwijs aan zorgleerlingen*. Seminarium voor Orthopedagogiek Utrecht.
- Fullan, M., & Hargreaves, A., (2012). *Professioneel kapitaal. De transformatie van het onderwijs in elke school*. Teachers College. Universiteit van Colombia.
- Guskey, T.T., & Soon, K.Y., (2009), *What works in a professional development. The Phi Delta Kappan*, 90 (7), 495-500.
- Gyes, G., van, Cuyper, P., de, (2003). *Inspraak van leerkrachten binnen de school: goede praktijken met mekaar vergeleken*. Katholieke universiteit Leuven.
- Hattie, H.(2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge
- Hogeling, L.,ev.(2009) . *De zeggenschap van leerkrachten. Nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Research Ned: in Opdracht van het ministerie van OCW: Den-Haag.
- Janssen, V., Soepboer, W. & Zuidema, R. (2013). *Passend professionaliseren, hoe ver ben jij? Professionalisering in het kader van Passend Onderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het ministerie van OCW.
- Kessels, J. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Rede uitgesproken bij de openbare Aanvaarding van het ambt van het hoogleerkracht opleidingskundig leiderschap, op de door de Open Universiteit ingestelde leerstoel bij het Ruud de Moor Centrum.
- Korthagen, F., & Vasalos, A.,(2007), *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. Tijdschrift voor leerkrachtenopleiders, 28 (1), 17-23.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B., (2014), *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Boom Lemma uitgevers.
- Kuijpers, W. (1998). *Persoonlijk leiderschap in een lerende basisschool* K.P.C., 's Hertogen Bosch.
- OCW. (2007). *Actieplan LeerKracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leerkrachten*. Te raadplegen via de website: http://www.leerkrachtvan.nl/download_actieplan
- OCW (2011). *Leerkracht 2020- een krachtig beroep!* Den-Haag
- Robson, C., (2011). *Real world research (3^e druk)*.
- Saunders, m., Lewis, Ph. & Thornhill, A. (2008). *Methoden en technieken van onderzoek*. Vierde editie. Nederlandse bewerking Jan Pieter Verckens. Amsterdam: Pearson Education Benelux.



- Senge, P. (1992) *de Vijfde Discipline de Kunst & Praktijk van de lerende organisatie*. Academic Service, Schoonhoven.
- Scheerens, J. (2010). *Het innoverend vermogen van de onderwijssector en de rol van de ondersteuningsstructuur*. Paper t.b.v. kenniskamer OCW.
- Spitteler, J. & Buijs, R., (2013) *De mooiste weg. Naar leren en leiderschap in het onderwijs*. Onderwijs maak je samen. Stichting de Brink.
- Thijs, A., van den Akker, J., (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede. SLO.
- Timperley, H., Wilson, A., Baraar, H. & Fung (2007). *Teacher Professional Learning and devolpment: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Verbiest, E., (2003) *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen*. Verschenen in: Creemers, B., Giesbers, J., Kruger, M. & van Vilsteren, C. (red.), (2003): *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer, blz. E4300 1-24.
- Verbiest, E., (2014) *Leren en Innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Garant. Antwerpen-Apeldoorn.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N., (2010) *Professionele ontwikkeling van leerkrachten. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leerkrachten*. Leiden: ICLON Expertisecentrum.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Wensink, S., (2013) *Kwaliteit van onderwijs, (Professionalisering van leerkrachten)*. Hogeschool Inholland. Den-Haag.
- Wensink, S., (2014) *Succesvol innoveren*. Hogeschool Inholland. Den-Haag.

Geraadpleegde websites:

www.onderwijsontwikkeling.nl
www.cps.nl
www.ritskedankert.nl
www.scriptAF.nl
www.spsshulp.nl
www.voion.nl



9. Bijlagen

Bijlage I: Brief directeuren en internbegeleiders (uitnodiging deelname onderzoek)

Oude-Tonge, 7 oktober 2014

Betreft: intern onderzoek
Beste Collega's,

Zoals vernomen ben ik per 1 september jl. aangesteld als beleidsmedewerker onderzoek. Als beleidsmedewerker onderzoek houd ik mij bezig met het vergaren van informatie uit wetenschappelijk onderzoek, publicaties en good practice voorbeelden vanuit de onderwijspraktijk. Deze informatie geeft SOPOGO inzichten hoe wij gezamenlijk onze praktijk kunnen verbeteren. Binnen het onderwijsveld gebeurt ontzettend veel. Het blijft een lastig proces om steeds gezamenlijk in te haken op nieuwe wetgeving of veranderingen die plaatsvinden in de samenleving. Het doen van onderzoek kan hierin bijdragen. Het geeft goed onderbouwde antwoorden op allerlei vraagstukken die spelen. Vraagstukken zoals: hoe verminderen wij de werkdruk onder leerkrachten en hoe gaan wij om met Passend Onderwijs? De beste en meest betrouwbare manier om nieuwe kennis te verwerven over deze vraagstukken, is onderzoek doen. Het geeft handvatten hoe wij gezamenlijk onderwijsveranderingen en vernieuwingen kunnen vormgeven, maar ook hoe wij de praktijk werkbaar houden voor iedereen. Het verrichten van onderzoek is dus van belang voor alle leerkrachten.

Recent onderzoek geeft aan dat de mate van zeggenschap, oftewel de professionele ruimte en de professionele ontwikkeling van leerkrachten van grote invloed zijn op het leer en veranderend vermogen van scholen, teams en individuen. Als de collectieve kwaliteit van teams toeneemt, komt dat de onderwijskwaliteit ten goede. In een professionele ruimte gaat het over de mate waarin leerkrachten zeggenschap hebben over en invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs. Deze ruimte is belangrijk voor het vergroten van de waardering van professionals, het vergroten van eigenaarschap, het versterken van leernetwerken en de motivatie en professionalisering van leerkrachten. Ook vanuit de politiek (Commissie Leerkrachten, 2007 en actieplan Leraar 2020- een krachtig beroep!, OCW, 2011) wordt de nadruk op de professionele ruimte gelegd. Leerkrachten zouden samen met hun collega's vorm moeten geven aan die professionele ruimte. Gezamenlijk met het bestuur en het management zouden zij overeen moeten komen hoe zij de interne zeggenschap over onderwijskundig en kwaliteitsbeleid organiseren. Zeggenschap over onderwijskundig en kwaliteitsbeleid is zeer belangrijk om de betrokkenheid en de motivatie van leerkrachten te vergroten en weerstand tegen te gaan. Dit houdt ook in dat zij zeggenschap krijgen over hun eigen bekwaamheidsontwikkeling. Zeggenschap creëert eigenaarschap. Professionalisering van leerkrachten betekent kennisontwikkeling op alle niveaus, te weten het individu, het team, de organisatie en de beroepsgroep. Professionalisering is nodig om tot een adequate beroepsuitoefening te komen in de voortdurend veranderende maatschappij en de veranderende eisen aan de beroepsuitoefening van leraar.

Omdat deze factoren van grote invloed zijn op onze onderwijskwaliteit is het zinvol te inventariseren hoe het met deze factoren gesteld is binnen onze eigen praktijk. De aanwezigheid van de professionele ruimte en de wijze waarop wordt geprofessionaliseerd hangt samen met de schoolorganisatie. Na de herfstvakantie zal dan ook gestart worden met een praktijkonderzoek binnen SOPOGO naar deze aspecten.

Dit onderzoek bestaat uit een aantal instrumenten die ons de relevante kennis geven om te verbeteren of te vernieuwen.

Namelijk:

1. Interviews met de tandems
2. Enquête onder alle leerkrachten van SOPOGO.
3. Focusgroep bijeenkomsten waarin de uitkomsten van interview en enquête worden nabesproken.



Na de herfstvakantie zal ik telefonisch een afspraak maken met alle 13 tandems voor het desbetreffende interview. Bij voorkeur wordt dit interview audio opgenomen om de analyse van alle gegevens te vergemakkelijken. Mocht hier bezwaar tegen zijn dan verneem ik dit graag. Naderhand wordt een samenvattend verslag gemaakt die zal worden voorgelegd aan de desbetreffende tandem. N.B: pas na goedkeuring van dit verslag worden de gegevens uit het interview opgenomen in het onderzoek. Tijdens deze afspraak wordt er ook een vervolgspraak gemaakt om op school het onderzoek toe te lichten aan het team en de enquête af te nemen onder de teamdeelnemers op school.

De conclusies en aanbevelingen na afloop van het onderzoek zullen worden gedeeld in de directie en teamvergaderingen en worden voorgelegd aan het bestuur.

Mochten hier nog vragen of opmerkingen zijn, dan nodig ik jullie zeker uit om op deze brief te reageren.

Met vriendelijke groet,

Stichting Openbaar Primair Onderwijs
Goeree-Overflakkee



Sanne Wensink
Beleidsmedewerker onderzoek
tel.: 0187- 497801
SanneWensink@sopogo.nl
Aanwezig op dinsdag



Bijlage II: Interviewschema

Professionele ruimte

Startvraag: In hoeverre is er op deze school sprake van professionele ruimte voor de leerkrachten?

Topics: taakverdeling, initiatieven leerkrachten, invloed van leerkrachten op hun werk, stimulans schoolleiding, mogelijkheden tot professionele ontwikkeling, leiderschap, belemmerende factoren.

1. Op welke wijze wordt er bij de taakverdeling rekening gehouden met de interesses en kwaliteiten van mensen?
2. Hoe gaat men om met initiatieven van leerkrachten?
3. In hoeverre reikt de invloed van de leerkracht op de manier waarop zij hun werk doen?
4. Op welke wijze stimuleert de school leiding dat leerkrachten hun persoonlijke visie ontwikkelen?
5. Welke mogelijkheden biedt de school om leerkrachten te laten leren en te ontwikkelen?
6. Op welke wijze is de ruimte aanwezig om elkaar te bevragen op ideeën en opvattingen?
7. Onderzoeken de leerkrachten hun eigen opvattingen door er open met anderen over te praten?
8. Welke ideeën zijn er om een nog gunstiger leerklimaat te ontwikkelen voor de leerkrachten waarin zij voortdurend aan verbetering kunnen werken?
9. Welke invloed hebben formele en collegiale vormen van leiderschap op het leerklimaat?
10. Welke belemmeringen zijn er (eventueel) om ten volle gebruik te maken van de geboden professionele ruimte?

60

Zeggenschap

Startvraag: Op welke wijze hebben leerkrachten zeggenschap over onderwijskundig en kwaliteitsbeleid op school?

Topics: afspraken zeggenschap, onderwerpen, invloed schoolleiding op zeggenschap.

1. Op welke wijze hebben leerkrachten invloed op het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school en organisatie?
2. Op welke onderwerpen hebben de leerkrachten zeggenschap? (Inhoud van de les, didactiek, keuze leermiddelen, onderwijskundige vernieuwingen etc.)
3. Hoe benutten de leerkrachten hun zeggenschap?
4. Hoe waarderen de leerkrachten hun zeggenschap? Evt ontevredenheid.. hoe komt dit?
5. Hoe is de besluitvorming op de school georganiseerd? Hoe wordt team betrokken gemaakt? Wat is vastgelegd? Documenten, protocollen?

Professionalisering

Startvraag: Op welke wijze krijgt de professionele ontwikkeling vorm van de leerkrachten, werkzaam op deze school?

Topics: ontwikkelingsactiviteiten, teamleren, zeggenschap professionele ontwikkeling, binding individuele professionele ontwikkeling en schoolorganisatie.

1. Wordt er van het team verwacht dat zij regelmatig deelnemen aan ontwikkelingsactiviteiten?
2. Hoe krijgt dit in de praktijk vorm?
3. Is er tijd gereserveerd om gezamenlijk te werken aan professionalisering?



4. Geven teamdeelnemers aan dat zij zich verder willen professionaliseren?
5. Is er sprake van terugkoppeling van professionaliseringsactiviteiten?
6. Op welke manier worden leerkrachten uitgedaagd om nieuwe dingen te proberen? (dit kunnen ook secundaire rollen zijn)
7. Op welke wijze worden leerkrachten uitgedaagd elkaars deskundigheden en interesses te benutten?
8. Op welke wijze wordt kennis van individuele leerkrachten doorgegeven aan anderen zodat de hele school profiteert?
9. Op welke wijze wordt in de schoolorganisatie gelegenheid gecreëerd om met en van elkaar te leren? (is deze tijd afdoende?)





Professionele ruimte

“De ruimte voor de leerkracht om haar of zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit. Het gaat dan om de ruimte om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch, en organisatorisch) en professionele ontwikkeling.”

139 respondenten
78% respons
15 man
99 vrouwen



De volgende aspecten zijn in kaart gebracht middels de vragenlijst: alle aspecten hangen samen met de zogeheten professionele ruimte

- Schoolorganisatie
- (gespreid) leiderschap
- Zeggenschap
- Autonomie en zelfstandigheid
- Professionele ontwikkeling
- Zelfsturend vermogen
- Vertrouwen en veiligheid (cultuur)





schoolorganisatie

Ik heb de ruimte om nieuwe dingen in mijn werk uit te proberen.	
zeer mee oneens	0.92%
Oneens	11.01%
Eens	63.14%
zeer mee eens	22.94%

Mijn werk bestaat uit een prettige mix van routinematige en nieuwe taken.	
zeer mee oneens	2.73%
oneens	18.35%
Eens	73.39%
zeer mee eens	5.5%

De organisatie van het werk (o.a. tijd, rooster, werkoverleg) biedt voldoende contactmogelijkheden met collega's.	
zeer mee oneens	3.67%
oneens	30.28%
eens	59.63%
zeer mee eens	6.42%



schoolorganisatie

Tussen de onder-, midden- en bovenbouw heerst er op onze school een op samenwerking gerichte sfeer.	
zeer mee oneens	0%
oneens	20.18%
eens	66.06%
zeer mee eens	13.76%

Mijn school heeft een helder beleid ten aanzien van de coaching van leraren.	
zeer mee oneens	6.42%
oneens	39.63%
eens	32.11%
zeer mee eens	1.83%

Op mijn school wordt er op structurele basis gewerkt aan de begeleiding van beginnende leerkrachten.	
zeer mee oneens	7.34%
Oneens	37.8%
Eens	33.94%
zeer mee eens	0.92%





schoolorganisatie

Op onze school evalueren we het werkproces regelmatig.	
zeer mee oneens	0%
oneens	13.76%
eens	79.82%
zeer mee eens	6.42%

Ik heb ruimte voor eigen inbreng in de manier waarop ik mijn dagelijkse werk uitvoer.	
zeer mee oneens	0%
Oneens	2.75%
Eens	75.23%
zeer mee eens	22.02%

Op onze school heerst een cultuur die leraren uitnodigt tot het nemen van initiatieven.	
zeer mee oneens	0%
Oneens	11.01%
Eens	76.15%
zeer mee eens	12.84%



schoolorganisatie

Binnen onze school vinden regelmatig collegiale consultaties plaats.	
zeer mee oneens	9.17%
Oneens	53.21%
Eens	33.03%
zeer mee eens	4.59%

Op mijn school wordt er op structurele basis gewerkt aan de begeleiding van beginnende leerkrachten.	
zeer mee oneens	7.34%
oneens	57.6%
eens	33.94%
zeer mee eens	0.92%





schoolorganisatie

Tussen de onder-, midden- en bovenbouw heerst er op onze school een op samenwerking gerichte sfeer.	
zeer mee oneens	0%
oneens	20.18%
eens	66.06%
zeer mee eens	13.76%

Mijn school heeft een helder beleid ten aanzien van de coaching van leraren.	
zeer mee oneens	6.42%
oneens	59.63%
eens	32.11%
zeer mee eens	1.83%

Op mijn school wordt er op structurele basis gewerkt aan de begeleiding van beginnende leerkrachten.	
zeer mee oneens	7.34%
Oneens	57.8%
Eens	33.94%
zeer mee eens	0.92%



(gespreid) leiderschap

Mijn leidinggevende delegeert uitdagingen verantwoordelijkheden aan het team.	
zeer mee oneens	0%
oneens	7.34%
eens	79.82%
zeer mee eens	12.84%

Mijn leidinggevende ondersteunt het team door bij kritische issues een duidelijk standpunt in te nemen.	
zeer mee oneens	0%
oneens	5.5%
eens	81.65%
zeer mee eens	12.84%

Mijn leidinggevende zoekt steeds naar de volgende ontwikkelstap voor het team.	
zeer mee oneens	0%
Oneens	6.42%
Eens	86.24%
zeer mee eens	7.34%





(gespreid) leiderschap

Mijn leidinggevende stimuleert het team om op nieuwe manieren over problemen na te denken.	
zeer mee eens	0%
oneens	3.67%
eens	84.4%
zeer mee eens	11.93%

Mijn leidinggevende zorgt voor samenhang van hetgeen wat in de verschillende bouwen gebeurt.	
zeer mee eens	0%
oneens	13.6%
eens	80.73%
zeer mee eens	3.67%



zeggenschap

Op onze school is duidelijk op welke wijze we onze doelen willen bereiken. Er is overeenstemming over de koers van innovatieprocessen.	
zeer mee eens	0%
oneens	11.01%
eens	83.49%
zeer mee eens	3.5%

Mijn leidinggevende zorgt ervoor dat in besluitvormingsprocessen ieders opvattingen en argumenten binnen het team van onze school worden gehoord en gewogen.	
zeer mee eens	0%
oneens	1.83%
eens	77.06%
zeer mee eens	21.1%

Ik kan mijn ideeën over onderwijskundig en kwaliteitsbeleid kwijt binnen de school.	
zeer mee eens	0%
Oneens	4.39%
Eens	81.63%
zeer mee eens	13.76%





Autonomie en zelfstandigheid

Ik geef mijn grenzen aan en bewaak mijn tijd en energie.	
zeer mee oneens	0.92%
oneens	40.37%
eens	53.21%
zeer mee eens	5.5%

Ik maak mijn eigen keuzes in de manier waarop ik communiceer met collega's ouders en leerlingen.	
zeer mee oneens	0.92%
oneens	7.34%
eens	82.57%
zeer mee eens	9.17%

Ik voel mij serieus genomen en gewaardeerd door mijn collega's.	
zeer mee oneens	0%
oneens	0.92%
eens	60.55%
zeer mee eens	38.53%



Professionele ontwikkeling

Het werk op school is zo georganiseerd, dat er voldoende tijd en gelegenheid is voor scholing en professionalisering.	
zeer mee oneens	2.75%
oneens	48.62%
eens	44.95%
zeer mee eens	3.67%

Mijn werk nodigt uit om samen met collega's te leren.	
zeer mee oneens	0%
Oneens	14.68%
Eens	77.98%
zeer mee eens	7.34%

Mijn leidinggevende stimuleert, inspireert en motiveert tot samenwerking, leren en groeien.	
zeer mee oneens	0%
Oneens	3.3%
Eens	72.48%
zeer mee eens	22.02%





Professionele ontwikkeling

Ik heb een helder beeld van de manier waarop de organisatie SOPOGO het leren van leraren ondersteunt.	
zeer mee oneens	2.75%
oneens	32.11%
eens	60.55%
zeer mee eens	4.59%

Ik kan de relatie benoemen tussen mijn individuele ontwikkelplannen (POP) en de doelstellingen van de school.	
zeer mee oneens	2.75%
oneens	26.61%
eens	65.14%
zeer mee eens	5.5%

De professionalisering die ik volg sluit aan bij mijn persoonlijke ontwikkelvragen; de nieuwe kennis kan direct worden toegepast in de praktijk.	
zeer mee oneens	0.92%
oneens	15.6%
eens	66.97%
zeer mee eens	16.51%



Professionele ontwikkeling

Mijn collega's inspireren mij om te blijven leren.	
zeer mee oneens	0%
oneens	21.1%
eens	70.64%
zeer mee eens	8.26%

Het gezamenlijk ontwikkelen van de kwaliteitszorg wordt in onze school gezien als een middel om met en van elkaar te leren.	
zeer mee oneens	0%
oneens	15.6%
eens	78.9%
zeer mee eens	5.5%

Binnen onze school vinden regelmatig collegiale consultaties plaats.	
zeer mee oneens	9.17%
Oneens	53.21%
Eens	33.09%
zeer mee eens	4.59%





Zelfsturend vermogen

Ik geef in de communicatie met collega's en leerlingen duidelijk aan waar mijn grenzen liggen.	
zeer mee oneens	0%
oneens	23.85%
eens	66.97%
zeer mee eens	9.17%

Binnen onze school is er afstemming tussen mijn eigen professionele ontwikkeling en die van het team (of teamgenoten).	
zeer mee oneens	0.92%
Oneens	38.53%
Eens	56.88%
zeer mee eens	3.67%

Binnen onze school vinden regelmatig collegiale consultaties plaats.	
zeer mee oneens	9.17%
Oneens	53.21%
Eens	33.03%
zeer mee eens	4.59%



Vertrouwen en veiligheid

Ik voel mij niet geremd om mijn mening te ventileren.	
zeer mee oneens	0.92%
Oneens	6.42%
Eens	70.64%
zeer mee eens	22.02%

Ik heb het gevoel dat ik fouten mag maken.	
zeer mee oneens	0%
oneens	9.17%
eens	77.08%
zeer mee eens	13.75%



Bijlage IV: Focusgroep opzet

Doel

Deze focusgroep heeft als doel om gezamenlijk verklaringen te vinden voor de uitkomsten van de vragenlijst die de leerkrachten hebben ingevuld. Verklaringen worden gevonden door stil te staan bij de context waarin de leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld. Hierbij zullen verbanden worden gelegd met de huidige organisatiecultuur. Binnen de focusgroep wordt vooraf afgestemd hoe de cultuur binnen de organisatie door hen wordt gezien. Hierbij wordt ook gestuurd op informatie die de participanten halen uit de informele contacten binnen de organisatie. Tevens wordt rekening gehouden met welke invloed de cultuur binnen de organisatie heeft op de wijze waarop de respondenten de vragenlijst hebben ingevuld.

Participanten

Bij het introduceren van de vragenlijst heeft de onderzoeker toegelicht wat het doel is van de focusgroep. Met deze informatie heeft de onderzoeker participanten willen trekken. Participanten hebben zichzelf kunnen aanmelden via de mail of mondeling bij de onderzoeker.

Informatie vooraf

Gedurende het onderzoek is er een nieuwsbrief uitgekomen waarin leerkrachten zijn benaderd om deel te nemen aan de focusgroep. Ook hebben participanten informatie gekregen op de bijeenkomst waar de vragenlijst van dit onderzoek is toegelicht. Daarnaast is er een herinnering voor de focusgroep rondgemaild.

Rol moderator

De moderator is de onderzoeker zelf. De moderator stuurt de focusgroep door middels van vragen over de uitkomsten te stellen aan de focusgroep. De vragen zijn vooraf geordend per onderzochte aspect. De moderator neemt ze mee in de uitkomsten en licht toe op welke wijze de aspecten verbinding hebben met de professionele ruimte. De moderator stuurt aan op verklaringen vanuit de focusgroep op de uitkomsten. Tevens wordt gevraagd naar aanbevelingen naar aanleiding van de uitkomsten.

Notulist

Naast de moderator is er ook een notulist aanwezig. Deze bewaakt de tijd en notuleert uitspraken van de participanten van de focusgroep. Na afloop spreken de moderator en de notulist de bevindingen door en vullen de aantekeningen gezamenlijk aan. Notulist is bij beide focusgroepen aanwezig zowel leerkrachten als directeuren focusgroep. Dit om ook een vergelijking te maken van de reacties die gegeven zijn op de uitkomsten.



Bijlage V: Nieuwsbrief onderzoek

10 maart 2015

Beste collega's,

Via deze nieuwsbrief wil ik jullie graag informeren over de voortgang van het eerste SOPOGO-onderzoek. Aanleiding voor het onderzoek zijn de veranderingen waar SOPOGO mee te maken heeft. Om tegemoet te komen aan de veranderingen zoals onder andere krimp, Passend Onderwijs en de technologische veranderingen, is er een koers uitgezet in het Strategisch Beleidsplan. Maar hebben wij gezamenlijk het vermogen om te veranderen?

Om te kunnen veranderen, verbeteren of te vernieuwen heeft een organisatie verander- of leervermogen nodig. Twee van de belangrijkste aspecten om te kunnen veranderen is het krijgen maar ook benutten van de professionele ruimte. Bij professionele ruimte kun je denken aan het hebben van zeggenschap over het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid. Maar ook het hebben van de ruimte om jezelf te ontwikkelen als leerkracht en ruimte te hebben voor eigen initiatief. Dit hangt samen met de cultuur waarin je werkzaam bent. Het onderzoek gaat inzichten geven op welke wijze de leerkrachten van SOPOGO hun professionele ruimte benutten en in hoeverre deze aanwezig is. Ook geeft het onderzoek inzicht in de wijze waarop leerkrachten en teams zich professionaliseren. In november en december heb ik alle directeuren en intern begeleiders tandems gesproken. Middels een interview hebben zij een beeld geschetst van de school, het team en de wijze waarop het team zich professionaliseert. Maar ook hoe initiatieven tot stand komen en veranderingsprocessen een plek hebben binnen de school. Momenteel bezoek ik alle SOPOGO-scholen om iedereen te laten participeren in het onderzoek. Elke leerkracht wordt gevraagd een digitale vragenlijst in te vullen. Het is belangrijk dat een ieder zijn mening kan geven over de wijze waarop men nu gebruik maakt van de professionele ruimte en ontwikkeling. Maar ook om in kaart te brengen of de organisatie de juiste voorwaarden creëert om hier gebruik van te maken.

De uitkomsten van beide instrumenten, zowel het interview als de vragenlijst, geeft dus inzichten hoe het gesteld is met deze aspecten binnen SOPOGO. Het geeft ook de behoeftes van iedereen weer.

De uitkomsten zullen worden gepresenteerd in focusgroepen. In focusgroepen zoek je gezamenlijk naar verklaringen. Ook formuleer je gezamenlijk de gewenste situatie van de organisatie en tot slot komt men tot interventies. De omschreven interventies dienen als aanbeveling voor het bestuur. Iedere leerkracht kan deelnemen aan zo'n focusgroep. Naar verwachting zal deze focusgroep in mei plaatsvinden. Wil je gebruik maken van dit inspraak moment? Dan kun dit per onderstaand mailadres aangeven. Te zijner tijd word je dan voor de focusgroep uitgenodigd.

De opbrengsten van het onderzoek zal naar verwachting medio augustus SOPOGO-breed worden gedeeld. Voor nu wil ik jullie hartelijk danken voor het invullen van de vragenlijst en uiteraard hoop ik je later te verwelkomen in de focusgroep.

Met vriendelijke groet,

Sanne Wensink
Beleidsmedewerker onderzoek
tel.: 0187- 497801
SanneWensink@sopogo.nl *Aanwezig op dinsdag*



Bijlage VI: Agenda focusgroep.

Focusgroep (leerkrachten)
Professionele ruimte en ontwikkeling
van leerkrachten binnen SOPOGO

Datum: 18 mei 2015
Tijd: 13.00u. – 15.00u. uur
Plaats: SOPOGO kantoor Oude-Tonge

Programma:

13.00u.-13.15u.	Welkom en uitleg doel focusgroep.
13.15u.-13.30u.	Gezamenlijk formuleren van factoren van invloed op het onderzoek.
13.30u.-13.45u.	Bespreken visies focusgroep deelnemers professionele ruimte en ontwikkeling.
13.45u.-14.15u.	Onderdelen visie, professionele ruimte: zeggenschap, cultuur, veiligheid (verklaren en formuleren aanbevelingen)
14.15u.-14.45u.	Onderdelen professionele ontwikkeling, organisatiestructuur, leiderschap, gespreid leiderschap. (verklaren en formuleren aanbevelingen)
14.45u.-15.00u.	Afsluiting

