Rob Poell
Rob Poell is hoogleraar Personeelsontwikkeling aan de Universiteit van Tilburg.
E-mail: R.Poell@tilburguniversity.edu.

Cara Valk
Cara Valk is HRD-adviseur en eigenaar van Valk Opleiding & Organisatieontwikkeling.
E-mail: info@valk-ontwikkeling.nl.

Ferd van der Krogt
Ferd van der Krogt was hoofdocent Organisatieontwikkeling en professionele ontwikkeling aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Samenspel in een dwingende schoolstructuur

Professionele ontwikkeling van docenten organiseren

Scholen zijn ingericht op het leren van leerlingen en veel minder op de professionele ontwikkeling van docenten. Uit onderzoek van Rob Poell, Cara Valk en Ferd van der Krogt in drie scholen voor voortgezet onderwijs blijkt dit andermaal. In dit artikel illustreren zij hun bevindingen en bieden zij een handelingskader voor het organiseren van professionele ontwikkeling in scholen.

Docenten ondernemen uiteenlopende activiteiten die bijdragen aan hun competenties, loopbaan en persoonlijke ontwikkeling. Al deze activiteiten noemen we professionele ontwikkeling. Om professionele ontwikkeling te onderzoeken, hanteren we de leernetwerktheorie als kader (Van der Krogt & Poell, 2009; Poell & Van der Krogt, 2011). De kern ervan is dat actoren (docenten, schoolleiding, opleiders, enz.) in voortdurende interactie met elkaar professionele ontwikkeling gestalte geven. Ze zullen proberen ieder hun eigen ideeën over onderwerpen, doelen en vorm te realiseren. Dit sa-

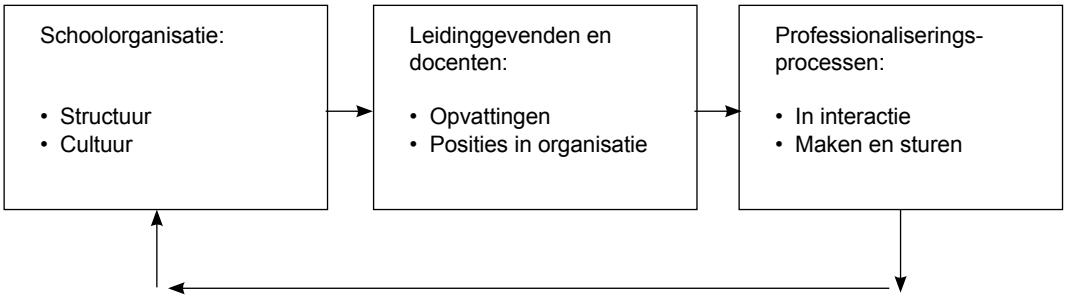
menspel voltrekt zich in de context van de school. De structuur en cultuur van de school zijn enerzijds gegroeid in de loop der tijd en als zodanig een gegeven, anderzijds hebben actoren de mogelijkheid deze te bevestigen of juist te veranderen door nieuwe manieren van samenwerken (zie figuur 1).

In ons onderzoek hebben we vooral gekeken naar het samenspel tussen leidinggevenden en docenten: hoe participeren zij? Wat doen zij aan professionele ontwikkeling? Welke opvattingen hebben zij hierover? Hoe ziet de context van het project en de schoolorganisatie eruit? Hierna illustreren we onze bevindingen, eerst aan de hand van een van de onderzochte projecten en daarna meer in algemene zin.

Project Cijfers centraal schriftelijk examen

Schoolleiding en docenten in het project

Enkele jaren geleden signaleerde de onderwijsinspectie een te groot verschil tussen de cijfers voor het schoolexamen en het centraal schriftelijk



Figuur 1. Professionele ontwikkeling in scholen: actoren maken professionaliseringsprocessen in de context van de organisatie

eindexamen. De schoolleiding heeft het probleem binnen de school als project op de agenda gezet en secties uitgenodigd om hun visie en oplossingen te geven. De onderwijskundige identiteit van de school - leerlingen kansen bieden op een goede schoolloopbaan door een uitgesproken pedagogisch-didactische aanpak - moest daarbij overeind blijven.

Uit ons onderzoek blijkt dat docenten uiteenlopende visies hebben op het probleem en mogelijke oplossingen. Sommigen herkennen het probleem niet voor hun eigen lespraktijk. Anderen vinden het lastig om zelf met een analyse en oplossingen te komen. Een aanzienlijk deel van de docenten verwacht meer structuur en ondersteuning van de schoolleiding om aan de kwestie te werken. De schoolleiding vindt dat de docenten moeten kunnen analyseren wat de oorzaken zijn van de verschillen tussen school- en centraal examen. Ook vindt zij dat docenten in staat moeten zijn hun onderwijs vakinhoudelijk en -didactisch zelf te verbeteren. Wel schakelt de schoolleiding een externe toetsdeskundige in. Ingrijpen in de schoolloopbaan van leerlingen is de eerste oplossingsrichting waarover leiding en docenten afspraken maken: toets- en beoordelingsprocedures gaan meer afgestemd worden op het centraal schriftelijk examen. Ook komen er meer examentrainingen.

Activiteiten en opvattingen

De schoolleiding vindt dat in dit project professionele ontwikkeling ingezet moet worden om het onderwijs te verbeteren, maar dat de docenten hier zelf verantwoordelijk voor zijn. De docenten zouden de professionalisering zelf kunnen vormgeven. Wel maakt de schoolleiding scholing door de toetsdeskundige mogelijk. De docenten reageren verschillend op het project en de scholing. De activiteiten die zij ondernemen voor hun professionele ontwikkeling binnen het project lopen uiteen. Globaal zijn er drie patronen te herkennen:

- Bewust sturen: ‘Ik wil lesgeven in onder- en bovenbouw om meer inzicht in en voeling met de vakinhoud en de leerlingen te krijgen’; ‘Ik wil leerlingen meer zicht geven op manieren van studeren’; ‘Ik bestudeer literatuur die ik zelf uitzoek.
- Actief volgen: ‘Ik heb het er gewoon over met de leerlingen’; ‘We hebben het er in de sectie over gehad en we hebben een verzameling examenvragen gemaakt’.
- Passief volgen: ‘Ik denk niet dat de scholing iets zal veranderen aan mijn lespraktijk’; ‘Ik voel me niet aangesproken’.

Docenten zien in dit project niet zo’n grote rol voor professionele ontwikkeling. Een klein gedeelte van de docenten werkt er bewust aan door eigen praktijkervaringen te sturen, zoals de citaten bij ‘bewust sturen’ illustreren. De meesten volgen meer of minder actief de scholing, houden zich aan de gemaakte afspraken over toetsen en beoordelen en doen mee met de activiteiten in de sectie.

Context en schoolorganisatie

De manier waarop professionele ontwikkeling in dit project vorm krijgt, weerspiegelt het beeld van professionele ontwikkeling binnen de school in het algemeen. In de onderwijskundige visie van de schoolleiding zijn flexibiliteit en eigen verantwoordelijkheid belangrijke principes. Dit komt onder andere tot uitdrukking in de informele wijze van leidinggeven en overleg. Zowel schoolleiding als docenten nemen hierin initiatief. Er zijn twee vaste fora waaraan elke medewerker kan deelnemen, ideeën kan inbrengen en initiatieven kan ontplooien: het ene voor het onderwijs en de ander voor zaken rond personeel en organisatie.

Voor professionele ontwikkeling geeft de schoolleiding docenten alle vrijheid en verantwoordelijkheid. Behalve externe studiedagen in verband met het onderwijsconcept, zijn er nauwelijks formele faciliteiten. Persoonlijke ontwikkelgesprekken vinden weinig systematisch plaats. Wel stuurt de schoolleiding docenten op informele wijze (‘Goed idee, doe er wat mee’). Ook verbindt zij loopbaan-

Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten
Ons onderzoek was erop gericht een beeld te vormen van professionaliseringsactiviteiten in scholen en de manier waarop schoolleiding en docenten hierin opereren. Er is in drie scholen actieonderzoek uitgevoerd rond zes veranderingsprojecten waarin professionele ontwikkeling een belangrijke rol speelt:

- School A: Europees referentiekader in taalonderwijs en Differentiatie vwo-plus
- School B: Activerende didactiek en Cijfers centraal schriftelijk examen
- School C: Meer verantwoordelijkheden bij docenten (twee projecten).

Data zijn verzameld en geanalyseerd door middel van documentstudie (o.a. jaarverslagen, beleidsnotities, verslagen van vergaderingen); interviews met schoolleiding en leraren aan de hand van semigestructureerde topiclijsten; feedback en observatie tijdens zes workshop ten behoeve van terugkoppeling analyses en verdere actieplanning. De drie scholen hebben zichzelf aangemeld voor het onderzoek. In totaal hebben 68 leraren en 15 leidinggevenden deelgenomen (Poell, Valk & Van der Krogt, 2014).

mogelijkheden aan zo'n idee, zoals bijvoorbeeld een rol als trekker van een didactiekproject. Als de schoolleiding zich voor een probleem gesteld ziet, zoals bij het verschil CE-SE, stuurt zij op formele wijze. Dan domineren de keuzes van de schoolleiding: het thema agenderen, een scholing betalen, de vergaderstructuur ondersteunen, beslissingen nemen over bijvoorbeeld toets- en beoordelingsprocedures en over de schoolloopbaan van leerlingen.

Docenten zeggen dat ze van de schoolleiding veel ruimte krijgen om aan hun professionele ontwikkeling te werken en waarderen dit ook. Ze vinden echter dat het dagelijks werk hen opeist. Er is weinig tijd en ruimte om systematisch aan hun ontwikkeling te werken en zij zouden daarvoor wel meer mogelijkheden willen krijgen. Activiteiten die docenten uit zichzelf ondernemen, zijn informele zelfstudie en het zo nu en dan volgen van een externe studiedag. Zij willen met professionele ontwikkeling vooral hun vakinhoudelijke competenties vergroten. Daarnaast hebben ze interesse in professionele ontwikkeling die iets oplevert voor hun loopbaan: 'Zorgen dat ik op de been blijf', 'Met nieuwe dingen bezig zijn, dat motiveert".

We zien dat de schoolleiding en docenten nauwelijks expliciet zijn over de functies die zij toekennen aan professionele ontwikkeling, ook niet over de belangen zij hierbij hebben. De verschillen tussen schoolleiding en docenten blijven veelal onbesproken, maar werken wel door in de manier waarop docenten en leidinggevenden in het project deelnemen: meer of minder bewust sturend, meer of minder actief volgend.

Professionele ontwikkeling in scholen - algemeen

In alle zes gevalsstudies zagen we globaal hetzelfde patroon: de schoolleiding signaleert een probleem en streeft verbetering van het onderwijs na. Zij zet een thema op de agenda en flankeert dit met een min of meer gestructureerd traject voor professionele ontwikkeling. Er is vervolgens sprake van een uiteenlopende mate van actieve deelname door docenten. Docenten werken in het algemeen weinig systematisch aan hun professionele ontwikkeling. Dit lijkt onafhankelijk te zijn van de structuur van het project en van de schoolorganisatie. Ook in scholen die hun professionaliseringsbeleid explicieter hebben geformuleerd, vinden we hetzelfde beeld.

Wat we in het algemeen zien is dat docenten professionele ontwikkeling vooral zien als een manier om vakinhoudelijke competentie te vergroten en als manier om de eigen loopbaan te stimuleren. Zij

brengen steevast naar voren dat ze de verplichtingen die bij de dagelijkse onderwijspraktijk horen, ervaren als een belemmering om systematisch aan hun professionele ontwikkeling te werken. Waar dit wel lukt, gaat het vaak om docenten die een formele lerarenopleiding volgen voor een eerstegraads bevoegdheid.

Functies en belangen

Docenten zijn voor het sturen van hun professionele ontwikkeling sterk afhankelijk van de middelen en mogelijkheden die de schoolleiding biedt. De schoolleiding is op haar beurt afhankelijk van de activiteiten van docenten voor het oplossen van het door haar geagendeerde probleem. Maar zij heeft - door haar positie in de school - ook de verantwoordelijkheid om docenten in staat te stellen hun doelen te realiseren. Deze wederzijdse afhankelijkheid en verschillen in sturingsmogelijkheden worden nauwelijks expliciet besproken. Hierdoor drukken deze verschillen in posities bijna automatisch een stempel op professionaliseringsprocessen in de scholen.

In de workshops die we bij alle zes projecten organiseerden, bleek het onderscheiden van drie verschillende functies van professionele ontwikkeling voor de deelnemers een *eyeopener*:

- verbeteren van het onderwijs: vakinhoudelijk, pedagogisch-didactisch, organisatorisch;
- werken aan de eigen loopbaan: employability, rollen, taken, werkplezier;
- persoonlijke ontwikkeling: persoonsgebonden eigenschappen, waarden, kwaliteiten.

Door deze functies expliciet te maken, kunnen verschillen in verwachtingen en belangen helder worden. Zo ontstaat ruimte om accenten te leggen en om strategische keuzes bespreekbaar te maken, zowel voor de schoolleiding als voor de docenten. Dit geldt ook voor de manier waarop professionele ontwikkeling vorm krijgt. Veelal denken mensen praktisch en grijpen zij terug op bekende vormen, zoals cursussen, studiedagen, coaching: concreet, meetbaar en kwantificeerbaar en daardoor ook handig voor het personeelsdossier, beoordelingsgesprekken en eventueel registratie. Inhoudelijk-strategisch zijn deze vormen echter niet altijd een adequate keuze. Daarom zoeken we naar mogelijkheden om bij het organiseren van professionele ontwikkeling meer rekening te houden met verschillen tussen schoolleiding en docenten en zodoende strategische keuzes te ondersteunen. Dan gaat het om het hanteren van:

- verschillen in aan professionele ontwikkeling toegekende functies en belangen tussen docenten en schoolleiding;
- verschillen in posities en invloed op de richting en vorm van professionele ontwikkeling;
- voorwaarden in de schoolorganisatie om meer systematisch aan professionele ontwikkeling te werken.

We schetsen daartoe hieronder een handelingskader. Hiermee willen we contouren aanreiken voor een professionaliseringsklimaat in en om de school. Het maken van flexibele structuren, het benutten van professionaliseringsnetwerken en het stimuleren van strategische keuzes door verschillende actoren zijn hierin de centrale elementen.

Naar een handelingskader voor professionele ontwikkeling

Flexibel organiseren in netwerken

Hoe organiseer je professionele ontwikkeling zo, dat docenten plaats kunnen geven aan hun belangen en wensen, de agenda van de schoolleiding meenemen en tegelijkertijd de school er beter van wordt? Hiervoor nemen we het proces waarin docenten aan hun professionele ontwikkeling werken als uitgangspunt. Dit noemen we het leertraject. Daarnaast kijken we naar de actoren die bij het leertraject betrokken zijn en de manier waarop zij daarin met elkaar te maken hebben. Dit noemen we het professionaliseringsnetwerk. We concentreren ons op docenten en schoolleiding.

Een leertraject heeft geen vaststaande structuur, maar kan verschillende vormen aannemen. De actoren hebben elk een eigen positie en bijdrage. De verhoudingen tussen die actoren kunnen verschillen per leertraject (Van der Krogt & Poell, 2009). We onderscheiden vier hoofdvormen:

- Een individueel leertraject met een losjes gekoppeld netwerk: docenten organiseren rond een globaal thema activiteiten in wisselende verbanden. Er is nauwelijks hiërarchie of formele bevoegdheden. Bijvoorbeeld: een docent met interesse voor internationalisering organiseert een informele uitwisseling met docenten uit Duitsland.
- Een centraal gereguleerd, functiegericht leertraject, met een duidelijke hiërarchie in het netwerk: docenten en schoolleiding organiseren planmatig professionele ontwikkeling, gericht op een duidelijk omschreven probleem of functie in of voor de school. Bevoegdheden liggen duidelijk vast. Bijvoorbeeld: een formele cursus gericht op het verbeteren van competenties van docenten in contacten met ouders.
- Een organisch, probleemgericht leertraject in een horizontaal netwerk: docenten werken als gelijken aan een gezamenlijk gedefinieerd probleem, meestal in teams of andere samenwerkingsverbanden. Het team werkt binnen duidelijke teambevoegdheden. Bijvoorbeeld: vakdocenten uit verschillende talensecties werken samen aan verbeterde onderlinge afstemming van hun literatuuronderwijs.
- Een collegiaal, methodiekgericht leertraject in een netwerk dat zich uitstrekt buiten de school: docenten werken rond een thema samen met actoren in het professionele veld, zoals een afdeling van een universiteit of een beroepsvereniging. Vaak gaat het om het toepassen van nieuwe kennis of methodieken. Hier kunnen hiërarchie en bevoegdheden wisselen, onder andere in verband met intellectueel eigendom. Bijvoorbeeld: docenten biologie werken met een onderzoeker van de hogere laboratoriumschool aan het introduceren van een nieuwe laboratoriumtechnologie in hun praktijkonderwijs.

Deze hoofdvormen zijn herkenbaar in de praktijk, al komen ze bijna nooit in deze ideaaltypen voor; veelal zien we combinaties. Met bovenstaande alternatieven kunnen we professionele ontwikkeling bewuster en toch flexibel organiseren: kiezen voor (wisselende) structuren en het meer of minder betrekken van actoren in het netwerk.

Stimuleren van strategische keuzes

Als we de hoofdvormen van leertrajecten en hun netwerken in samenhang bekijken met de functies die docenten en leidinggevenden eraan kunnen geven, ontstaat een kader voor strategische keuzes. Het kader vormt als het ware het speelveld voor het samenspel tussen docenten en schoolleiding in professionele ontwikkeling (zie figuur 2).

Docenten en schoolleiding kunnen posities kiezen in dit speelveld. Hierbij gaat het vooral om het verkennen en verhelderen van verschillende opvattingen, functies en belangen die bij een positie horen: Welke ideeën en ervaringen leven er? Welke thema's zijn aansprekend? Waar willen docenten individuele of gezamenlijke accenten leggen? Wat is de rol en noodzaak van professionele ontwikkeling? Welke functies streef ik of streven wij na? Welke andere actoren willen we erbij betrekken? Hoe gaan we hieraan werken? Welke voorwaarden in tijd, ruimte en geld zijn er nodig? Keuzes voor uitwerkingen, bijvoorbeeld bepaalde didactische werkvormen, kunnen hieruit voortvloeien. Docenten krijgen zo meer mogelijkheden om mee te gaan sturen, zowel in hun persoonlijke en professionele ontwikkeling als in de professionalisering van het docententeam.

Implicaties voor de praktijk

Respecteer en benut verschillen

Het is belangrijk om zicht te krijgen op de verschillende opvattingen over en belangen bij profes-

		Typen leertraject			
		Losjes gekoppeld, individueel	**Centraal gereguleerd, functiegericht**	**Organisch, horizontaal**	**Extern, vak- of methodiek gericht**
Functies van professionele ontwikkeling	*Verbeteren van het onderwijs*				
	Werken aan eigen loopbaan				
	Werken aan persoonlijke ontwikkeling				

Figuur 2. Kader voor strategische keuzes rond functies en hoofdvormen van leertrajecten

sionele ontwikkeling van alle betrokken actoren. Nog belangrijker is het om ze te respecteren en te benutten. Betrek docenten bij het organiseren van leertrajecten waarin zij de ruimte hebben voor eigen accenten, expliciteer de kernfuncties, kies voor thema's waarin docenten energie willen steken omdat ze aansluiten (mede) bij hun belang.

Schep ruimte voor professionele ontwikkeling
Creëer tijd en plaats voor het ondersteunen van professionele ontwikkeling. Dit kun je doen geïntegreerd in bestaande overlegvormen zoals het sectieoverleg, of in specifieke, terugkerende bijeenkomsten zoals een werkplaats professionele ontwikkeling. Denk hierbij echter ook buiten de grenzen van de school. Pas roosters aan zodat er op vaste momenten gelegenheid is voor professionele ontwikkeling. Zo ontstaan fysieke en mentale ruimten om op ideeën te komen en is er ondersteuning om langere tijd en met meer samenhang aan professionele ontwikkeling te werken.

Houd het dynamisch
Werken met het handelingskader is niet zozeer een kwestie van het volgen van procedures of het stellen van smart-doelen, maar een cyclisch, dynamisch proces. Hierin kies je globaal richting en al doende tekenen de lijnen zich af. Je kunt het handelingskader ook gebruiken om van tijd tot tijd te kijken hoe je in de school met professionele ontwikkeling bezig bent. Op deze manier kan een levendig professionaliseringsklimaat ontstaan waarin docenten niet meer het gevoel hebben dat een schoolleiding als het ware reflexmatig voor professionele ontwikkeling kiest, maar een klimaat waarin docenten bij en naast hun werk ruimte krijgen om ook aan hun ontwikkelingsdoelen als professionals te werken. ■

Literatuur

- Poell, R.F., C. Valk & F.J. van der Krogt (2014). *Organiseren van professionele ontwikkeling in scholen. Vergelijkende casestudies in drie*

middelbare scholen naar de strategieën van schoolleiding en leraren. Onderzoeksrapport in het Kader van het project Krachtig Meesterschap. Tilburg: OMO.

- Poell, R.F., & F.J. van der Krogt (2011a). Een dynamische netwerkbenadering van HRD: Actoren organiseren HRD! In: *J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.), Handboek human resource development: Organiseren van het leren (2e editie), p. 45-62. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.*
- Poell, R.F., & F.J. van der Krogt (2011b). Professionaliseringsstrategieën van werknemers: Hoe kunnen werknemers strategisch opereren bij het organiseren van hun professionele ontwikkeling? In: *J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.), Handboek human resource development: Organiseren van het leren (2e editie), p. 197-214. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.*
- Van der Krogt, F.J. & R.F. Poell (red.)(2009). Werknemersstrategieën (themanummer). *Develop, 5 (2).*
- Veen, K. van e.a. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden:ICLON.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic learning. In: *Review of Educational Research, 79, 702-739.*

Dit artikel is mede mogelijk gemaakt door de Foundation for Corporate Education.