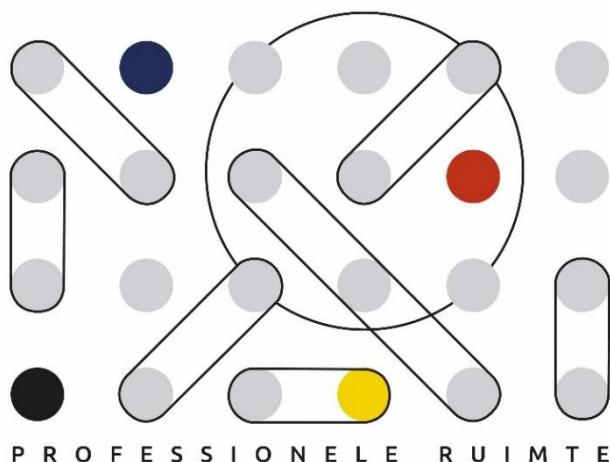




EINDRAPPORTAGE

Professionele ruimte van leraren in professionele leergemeenschappen

Harmen Schaap,¹ Han Leeferink¹, Jacobiene Meirink², Helma Oolbekkink¹,

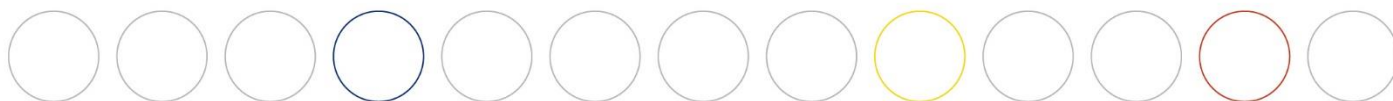
Monika Louws³, Anna van der Want², Itzél Zuiker³, Rosanne Zwart³, en

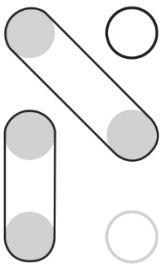
Paulien Meijer¹

¹Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit

²Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding,
Onderwijsontwikkeling en Nascholing, Universiteit Leiden

³Centrum voor Onderwijs & Leren, Universiteit Utrecht

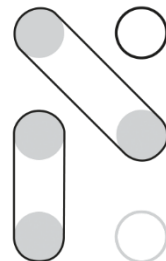




Professionele ruimte van leraren in professionele leergemeenschappen: het belang van samen nadenken over onderwijs



Dit onderzoek is gesubsidieerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), <https://www.nro.nl/kb/405-14-403-zeggenschap-en-professionele-ontwikkeling-van-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs>, project 405-14-403, met als officiële titel: Professionaliseringsinitiatieven in het voortgezet onderwijs nader bekeken: professionele ruimte van leraren in relatie tot schoolontwikkeling en -organisatie. Zie ook www.professioneleruimte.info. In onderliggend rapport worden de resultaten van het deelproject 'De relatie tussen professionele leergemeenschappen en professionele ruimte van leraren' gepresenteerd.



“Gewoon eruit breken, letterlijk uit je eigen school stappen, betekent letterlijk uit je eigen dagelijkse praktijk stappen en betekent vrij denken en als je dan mensen tegenkomt die je niet kent en die vanuit dezelfde motivatie daar zitten, dan gebeurt er wat, wat eigenlijk in je eigen school, nou ja, ondergesneeuwd is, onder het tapijt geveegd is of in de cultuur is verdwenen”

(startinterview, L22¹)

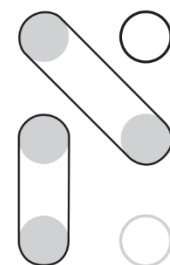
“Door deelname aan de PLG heb ik weer een klein stukje van mijn passie voor onderwijs terug. Want eigenlijk ben ik wel een beetje klaar met docent zijn. Ik heb zoiets van nou, ik vind het wel prima en ja, ik wil wel wat andere dingen gaan doen”

(startinterview, L19)

“Nou ja je merkt dat het gewoon verfrissend is om af en toe gewoon buiten je eigen huisje zeg maar hè, waar je je veilig voelt, om daar met andere mensen op een andere manier naar je vak te kijken. En wat fijn is, is dat je feedback krijgt, dat je echt vakinhoudelijk bezig bent en dat je ook tijd krijgt om je kwalitatief te ontwikkelen”

(eindinterview, L11)

¹ Alle namen in dit rapport zijn fictief om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen.

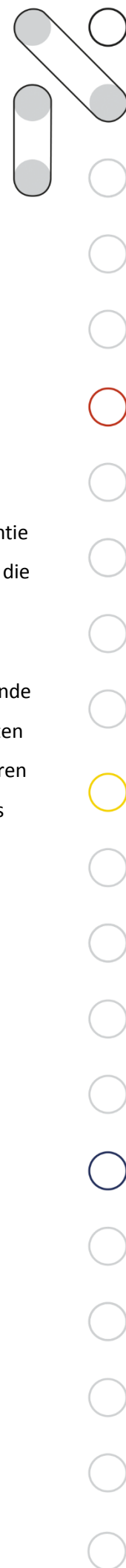


Managementsamenvatting

Professionele leergemeenschappen (PLG's) worden steeds vaker geïnitieerd om de *professionele ontwikkeling* van leraren en *schoolontwikkeling* te bevorderen. Deelname aan PLG's wordt bijvoorbeeld financieel gefaciliteerd door het Ministerie van OC&W (zie Ministerie van OC&W, 2013). Tegelijkertijd is *professionele ruimte* van leraren steeds prominenter onderdeel van onderwijsbeleid geworden. Daarbij wordt verwacht dat professionele ruimte niet alleen verband houdt met professionele ontwikkeling van leraren, maar ook met schoolontwikkeling. De vraag is echter in welke mate leraren die deelnemen aan een PLG professionele ruimte ervaren en benutten voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.

In dit onderzoek wordt de professionele ruimte van 24 leraren binnen zes PLG's onderzocht. Deze PLG's zijn bovenschools georganiseerde samenwerkingsverbanden tussen leraren. De PLG's kunnen zowel vakgebonden (bijvoorbeeld Wiskunde) als thematisch (bijvoorbeeld differentiatie) georiënteerd zijn. Ze staan onder leiding van een PLG-begeleider die de leraren begeleidt en de samenwerking tussen leraren bevordert. Deze 24 leraren zijn één schooljaar gevolgd door middel van twee semigestructureerde interviews en drie logboeken per leraar. Daarnaast zijn vijf PLG-begeleiders en zes schoolleiders geïnterviewd. De hoofdvragen in deze interviews en logboeken waren steeds gericht op de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Tevens werd gevraagd naar persoonlijke en contextuele factoren die hierbij een bevorderende als belemmerende rol kunnen spelen.

We zien twee patronen met betrekking tot hoe leraren die deelnemen aan PLG's professionele ruimte ervaren en benutten voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: 1) leraren ervaren meer professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, zowel aan het begin als aan het einde van het schooljaar: 2) leraren benutten meer professionele ruimte voor schoolontwikkeling dan voor professionele ontwikkeling, ook dit geldt voor zowel aan het begin als aan het einde van het schooljaar. In het algemeen rapporteren leraren op vier verschillende manieren (of mate) over schoolontwikkeling: 1) er is sprake van schoolontwikkeling op relatief grote schaal, de wat leraren leren en ontwikkeling in de PLG is zichtbaar in de school en er is sprake van koppeling aan lopende ontwikkelingen binnen de school en aan curriculumontwikkeling, 2) er is sprake van schoolontwikkeling, maar dan op relatief kleine schaal (binnen eigen klassen, binnen de sectie), 3) er is wel ruimte voor schoolontwikkeling en daar liggen kansen, maar het is na één schooljaar deelname aan een PLG nog te vroeg om vast te stellen dat er daadwerkelijk schoolontwikkeling heeft plaatsgevonden, 4) er is geen ruimte voor schoolontwikkeling, de PLG staat los van wat er in de school gebeurt en de schoolleiding is

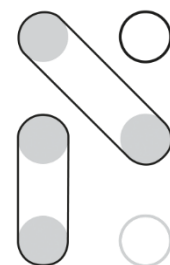


nauwelijks betrokken bij de koppeling tussen de PLG en lopende activiteiten in de school. Bij de eerste twee manieren ervaren een aantal leraren dat hun eigen professionele ruimte ook impact heeft op hun relatie met leerlingen: leerlingen krijgen als gevolg van de deelname aan de PLG ook meer ruimte. In het algemeen concluderen we dat de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling toeneemt gedurende het schooljaar waarin is deelgenomen aan een PLG. Echter, dit is voor professionele ontwikkeling sterker dan voor schoolontwikkeling en dat blijft gedurende het schooljaar zo. Leraren die langer dan een schooljaar participeren ervaren en benutten meer professionele ruimte voor schoolontwikkeling.

Naast ervaren en benutten van professionele ruimte hebben we gezien dat leraren professionele ruimte creëren, voornamelijk voor schoolontwikkeling. Een sterke en positieve intentie van leraren om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling lag hieraan ten grondslag. Leraren die spanningen ervaren lijken ook minder professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling te ervaren en te benutten. Van de school specifieke structurele en culturele factoren vallen leercultuur, schoolleiding en secties op als factoren die zowel een sterk bevorderende als sterk belemmerende invloed hebben op de professionele ruimte die leraren ervaren en benutten voor zowel professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. De PLG's worden door leraren ervaren als een krachtige leeromgeving met een dito leercultuur, waarbij de rol van de PLG-begeleiders als positief wordt ervaren.

Leraren geven aan dat de leercultuur in scholen vaak in mindere mate schoolontwikkeling mogelijk maakt, waarbij leraren ook aangeven niet te weten hoe ze dit aan moeten pakken. Volgens leraren, PLG-begeleiders en schoolleiders kan dit te maken hebben met de duur van de deelname aan een PLG: leraren die langer deelnemen aan PLG's ervaren en benutten meer professionele ruimte voor schoolontwikkeling. De professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling komt bij veel leraren gedurende het schooljaar onder druk te staan door de ruimte die de dagelijkse praktijk inneemt (o.a. nakijkwerk, eindexamens, vergaderingen). Hierbij heeft professionele ruimte zowel fysieke (o.a. volle agenda, energiehuishouding) als mentale aspecten (o.a. ruimte om na te denken over eigen onderwijs).

Uit de interviews met de PLG-begeleiders blijkt dat volgens hen vrijwel alle leraren in de PLG's professionele ruimte ervaren voor eigen leervragen en behoeftes. Ook ervaren en benutten zij professionele ruimte voor hun professionele ontwikkeling binnen de eigen scholen. De mate waarin leraren professionele ruimte ervaren voor schoolontwikkeling, en



deze ruimte vervolgens ook benutten, is volgens PLG-begeleiders minder dan die voor de eigen professionele ontwikkeling. Echter, een aantal PLG-begeleiders geeft aan beter zicht te hebben op professionele ontwikkeling dan op schoolontwikkeling. Uit de interviews blijkt dat PLG-begeleiders hier ook verschillend op aansturen: sommige PLG-begeleiders vinden professionele ontwikkeling het primaire doel van PLG's, andere PLG-begeleiders sturen juist expliciet aan op schoolontwikkeling. Verder geven PLG-begeleiders aan dat persoonlijke factoren als motivatie, open houding en doorzettingsvermogen van leraren belangrijke voorwaarden zijn voor het ervaren en benutten van professionele ruimte. Belangrijke contextfactoren zijn volgens PLG-begeleiders een leercultuur in de school waarin gezamenlijk geleerd wordt en waarbij professionele ruimte zowel gefaciliteerd als ondersteund wordt door de schoolleiding. De interviews met de schoolleiders laten zien dat schoolleiders positief zijn over de impact van de PLG's op de professionele ruimte van leraren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Sommige schoolleiders koppelen de PLG aan bestaand SHRM-beleid of lopende initiatieven, andere schoolleiders laten het initiatief voor afstemming bij de leraren zelf. Schoolleiders geven aan dat schoolontwikkeling toeneemt als leraren langer dan één schooljaar aan een PLG deelnemen.

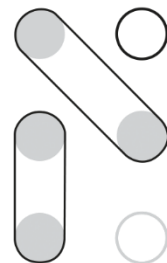
Op basis van deze bevindingen zijn een aantal aanbevelingen geformuleerd om de professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG te optimaliseren.

Aanbevelingen voor beleidsmakers op landelijk niveau

- Richt specifieke interventies in om de leercultuur van bestaande teams in scholen (secties) te verbeteren en te ontwikkelen tot een veilige, constructieve en krachtige leercultuur waarin experimenteren en leren van fouten eerder regel dan uitzondering zijn.
- Schrijf richtlijnen voor lerarenopleidingen uit waarin uitgewerkt staat hoe in lerarenopleidingen het creëren van professionele ruimte een prominentere plek kan krijgen.
- Subsidieer professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders gericht op leiderschap waarin het gezamenlijk ervaren, benutten en creëren van professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling centraal staat.
- Subsidieer leraren voor langer dan één jaar voor deelname in een PLG (zie ook aanbevelingen op regionaal niveau) en bouw hierbij gedeelde budgetverantwoordelijkheid in.
- Faciliteer PLG's niet parallel aan schooljaren maar bijvoorbeeld aan kalenderjaren.

Aanbevelingen voor beleidsmakers op regionaal niveau en voor schoolleiders

- Selecteer leraren voor PLG's die een sterke en positieve intentie hebben om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling.



- Faciliteer professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG waar mogelijk langer dan één schooljaar.
- Integreer het thema professionele ruimte in bestaande gesprekscycli op scholen (bijvoorbeeld ontwikkelingsgesprekken of functioneringsgesprekken). Teken bijvoorbeeld overeenkomsten waarin garant wordt gestaan voor het optimaal benutten van professionele ruimte.

Aanbevelingen voor leraren

- Leg bij deelname aan een PLG vast wat nodig is om zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling te bewerkstelligen. Kom hier gedurende je deelname regelmatig op terug bij de schoolleiding.
- Zorg voor een buddysysteem op school, door bijvoorbeeld een ervaren leraar te koppelen aan de PLG-deelnemer om zo samen de inzichten uit de PLG te koppelen aan ontwikkelingen in de school.

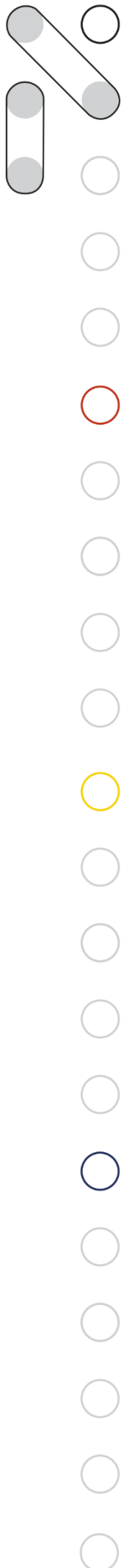
Aanbevelingen voor PLG-begeleiders

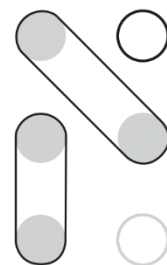
- Organiseer tijdens PLG-bijeenkomsten ruimte om de manier waarop professionele ruimte zich op verschillende scholen manifesteert bespreekbaar te maken.
- Organiseer als onderdeel van deelname een aan PLG op gezette momenten per schooljaar dialoog tussen schoolleider en deelnemende leraar.

Deze aanbevelingen worden in het rapport verder toegelicht. Verder is er een workshop ontwikkeld, die zowel binnen als tussen scholen gebruikt kan worden om de professionele ruimte van leraren die deelnemen aan PLG's te optimaliseren. De handleiding van deze workshop is vrij toegankelijk en te vinden op www.professioneleruimte.info.

Inhoudsopgave

1. Algemene inleiding	p. 8
2. Beleidsachtergrond professionele leergemeenschappen	p. 15
3. Theoretische achtergrond professionele leergemeenschappen	p. 18
4. Probleemstelling	p. 20
5. Onderzoeksmethode	p. 21
6. Resultaten	p. 28
7. Conclusies en discussie	p. 76
8. Beleidsaanbevelingen	p. 82
Referenties	p. 86
Bijlagen	p. 89





1. Algemene inleiding

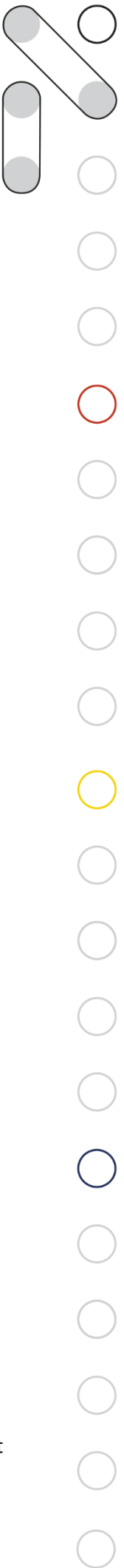
1.1 Professionele ruimte: debat en ontwikkelingen

Het onderwijs en daarmee ook het beroep van leraar staat volop in de aandacht. In de media worden kritische uitspraken gedaan over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs, de motivatie van leerlingen en de status van het leraarsberoep in het PO, VO, MBO en HO. Door deze kritiek is er meer aandacht gekomen voor de kwaliteit van de leraar in diverse beleidsstukken (Ministerie van OCW, 2011; VO Raad, 2014). De kwaliteit van leraren wordt gezien als een cruciaal element in het geven en ontwikkelen van goed onderwijs. Om de kwaliteit van leraren te bevorderen is onder andere de Lerarenagenda 2013-2020 opgesteld met daarin 7 agendapunten waaronder: *Leraren, schoolleiders en schoolbesturen maken van scholen lerende organisaties*. Dit doel wordt door het ministerie als volgt omschreven: “Leraar, lerarenteam, leidinggevende en bestuur bouwen samen aan een lerende cultuur waarin continu wordt gewerkt aan verbetering van de onderwijskwaliteit. De leraar heeft daarbij voldoende *professionele ruimte*, interessante ontwikkelmogelijkheden en carrièreperspectief, zoals specialisatie, onderzoek of coaching” (Ministerie van OCW, 2013, p.21).

Relatief veel beginnende leraren verlaten echter al redelijk snel het beroep, vaak vanwege lage arbeidstevredenheid, welzijn en (ervaren) werkdruk. Door ervaren leraren wordt eveneens hoge werkdruk gerapporteerd, maar ook een gebrek aan professionele ruimte (Wartenbergh-Cras et al., 2013). Onlangs heeft de VO-raad het voorstel gelanceerd om meer uren beschikbaar te stellen voor het ontwikkelen van onderwijs in de school door leraren. Het vergroten van het aantal uren voor onderwijsontwikkeling, wat een indicatie kan zijn voor professionele ruimte, wordt onder ander ondersteund door recent onderzoek van Admiraal et al. (2016). Zij pleitten bijvoorbeeld voor een reductie van het aantal lessen voor leraren en het systematisch inplannen van overlegtijd tussen leraren.

Ook de Nederlandse overheid neemt maatregelen om de positie van de leraar te versterken. Deze maatregelen zijn soms algemeen van aard (bijvoorbeeld functiemix), en soms gericht op specifieke vakken (bijvoorbeeld Dudoc-A en Dudoc-B) en groepen, zoals aanstaande leraren (academische opleidingsscholen, Onderwijstraineeship, Eerst de Klas), beginnende leraren (Begeleiding Startende Leraren) en ervaren leraren (Professionele Leergemeenschappen, Promotiebeurs voor leraren).

In de toenemende aandacht voor de kwaliteit van leraren is het begrip *professionele ruimte* een belangrijke plek gaan innemen, omdat algemeen verwacht wordt dat professionele ruimte niet alleen verband houdt met professionele ontwikkeling van leraren, maar ook met

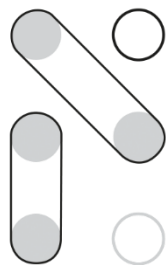


schoolontwikkeling (zie ook het recent verschenen rapport van de Onderwijsraad 'een ander perspectief op professionele ruimte', september 2016). Professionele ontwikkeling kan omschreven worden als het proces van activiteiten die leraren ondernemen en die leiden tot veranderingen in de dagelijkse praktijk van leraren, en/of hun kennis en opvattingen (o.a. Zwart, 2007; Meirink, 2007; Hoekstra, 2007). Professionele ontwikkeling heeft daarnaast te maken met de bewustwording van eigen kwaliteiten of leerpunten, waaronder ook motivatie om te leren kan worden geschaard. Met betrekking tot schoolontwikkeling refereren we aan het proces van continue en collectieve verbetering van bestaande praktijken (Hopkins & Reynolds, 2001). Schoolontwikkeling verwijst naar *"...a set of processes, managed from within the school, targeted both at pupil achievement and the school's ability to manage change—a simultaneous focus on process and outcomes"* (Potter, Reynolds, & Chapman, 2002, p. 244). Schoolontwikkeling kan verschillende uitkomsten hebben: verbetering van leerresultaten van leerlingen, verandering van onderwijspraktijken, cultuurverandering en daardoor ook een groter vermogen tot schoolontwikkeling. We spreken in dit onderhavige onderzoek niet over schoolontwikkeling wanneer er sprake is van individuele en geïsoleerde activiteiten, zoals een leraar die in zijn/haar eigen klas iets uitprobeert zonder dat te verbinden of te verbreden met collega's of actuele ontwikkelingen in de school.

Het is echter maar de vraag of initiatieven om professionele ruimte voor leraren te creëren zonder meer leiden tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. We moeten ons eerst afvragen wat professionele ruimte van leraren precies is en hoe het zich in de dagelijkse praktijk van leraren manifesteert, voordat er gedegen beleidsgerichte, praktijk verbeterende en onderzoeksmatige aanbevelingen gedaan kunnen worden. Verschillen individuele leraren in hun perceptie van professionele ruimte? Kun je teveel of te weinig professionele ruimte krijgen of ervaren? Leidt het ervaren van ruimte daadwerkelijk tot het benutten van ruimte ten behoeve van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling? Wie of wat hebben/heeft er invloed op het ervaren en benutten van professionele ruimte? Deze vragen worden in dit project onderzocht in relatie tot drie bestaande overheidsinitiatieven die op verschillende manier professionele ruimte beogen te creëren en aldus bij te dragen aan zowel professionele ontwikkeling van leraren als schoolontwikkeling: Eerst de Klas/Onderwijstraineeship (EdK/OTS), Professionele Leergemeenschappen (PLG's) en de Promotiebeurs voor leraren.

1.2 Naar een beschrijving van professionele ruimte

Professionele ruimte is een begrip dat in de Nederlandse context wordt gebruikt en in de internationale literatuur nauw verwant is aan het concept 'teacher agency' (Oolbekkink-Marchand et



al, 2017). In dit onderzoek baseren we ons daarom deels op literatuur over agency om professionele ruimte verder te conceptualiseren (zie bijvoorbeeld Vähäsantanen, 2015). Vanwege de Nederlandse onderwijscontext wordt in dit rapport steeds 'professionele ruimte' als centrale term gebruikt.

In Nederland heeft professionele ruimte in de jaren '90 zijn intrede gedaan. Er wordt sindsdien gerefereerd aan professionele ruimte als zeggenschap of autonomie van leraren. Professionele ruimte werd gezien als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over hun onderwijspraktijk en hun eigen professionele ontwikkeling kunnen sturen (Onderwijsraad, 2013). Hierbij is professionele ruimte meer 1) een zelfgekozen vorm van autonomie van de individuele leraar en 2) een gegeven waarvoor geldt 'hoe meer, hoe beter'. Vanuit dit perspectief vonden Diepstraten en Evers (2012) dat leraren zich competent voelen om zeggenschap uit te oefenen over hun professionele ontwikkeling, maar dat individuele verschillen tussen leraren meer betrekking hebben op de ervaren professionele ruimte dan op de individuele bekwaamheidsperceptie. Tevens concludeerden zij dat leraren nauwelijks professionele ruimte ervaren en nog nauwelijks bewust sturing geven aan hun eigen professionele ontwikkeling (Diepstraten & Evers, 2012).

Professionele ruimte van leraren wordt echter ook gekenmerkt als een proces dat ontstaat door voortdurende interactie met structuur- en cultuurkenmerken van de omgeving. Recentelijk sprak de Onderwijsraad (2016) over professionele ruimte als uitkomst van de interactie tussen competenties van leraren en structurele en culturele kenmerken van de schoolomgeving. Professionele ruimte gericht op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling worden binnen deze interactie gerealiseerd (Imants et al, 2013; Luttenberg et al, 2013). In dit project sluiten we hierbij aan door aan te nemen dat professionele ruimte (a) door de tijd heen kan veranderen en (b) ontstaat in voortdurende afstemming tussen leraren en hun omgeving (bijvoorbeeld tussen leraren en schoolleiding; zie Kessels, 2012; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). Hiermee bedoelen we dat een leraar in dezelfde periode veel professionele ruimte kan ervaren binnen de school, maar minder in de eigen sectie. Of juist veel ruimte in de PLG, maar weinig ruimte in de school. Professionele ruimte kan zich echter ook ontwikkelen of anders gaan manifesteren. We verwachten dat we bewegingen zien van professionele ruimte gedurende het schooljaar. Waar de ene leraar een sterke afname van professionele ruimte kan ervaren gedurende een schooljaar, kan dat voor een andere leraar (in dezelfde school, en wellicht zelfs in dezelfde sectie) sterk toenemen. Kortom, professionele ruimte is geen statisch gegeven, maar heeft een dynamisch karakter doordat het temporeel is (kan veranderen in de tijd) en doordat het ontstaat door voortdurende interacties tussen persoon en omgeving.



Ervaren professionele ruimte verwijst naar de door de leraar gepercipieerde ruimte in de schoolcontext om zowel binnen zijn/haar lespraktijk als binnen de school te handelen, en zijn/haar eigen professionele ontwikkeling te kunnen sturen (Hupe, 2009). De mate waarin leraren hun professionele ruimte ervaren lijkt een sterkere invloed te hebben op de manier waarop leraren hun professionele ruimte benutten, dan een feitelijke of meer objectieve ruimte (Imants, Wubbels, & Vermunt, 2013; Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard, & Imants, 2009; Ellstrom, Ekholm, & Ellstrom, 2007). Daarom zijn we in dit project vooral op zoek naar de *interpretatie* van leraren en schoolleiders van de professionele ruimte. Daarbij is het expliciet de vraag hoe het begrip 'professionele ruimte' zich in elk van de onderzochte initiatieven manifesteert opdat gekomen kan worden tot een genuanceerd inzicht in dit begrip.

1.3 Factoren die professionele ruimte beïnvloeden

Professionele ruimte wordt beïnvloed door zowel persoonlijke factoren als contextuele factoren. Ook deze factoren zien we in dit project niet als 'vaststaand', maar als factoren die in de tijd veranderen of die zich per context op een verschillende manier kunnen manifesteren. Priestley et al. (2015) laten zien dat bijvoorbeeld de professionele geschiedenis van leraren mede invloed heeft op de evaluatie van de professionele ruimte die leraren hebben en ook hun verwachtingen voor de toekomst spelen hierbij een rol. Ook andere individuele kenmerken van leraren zoals de mate van expertise, motivatie, de manier van leren, de individuele bekwaamheidsperceptie en doelmatigheidsbeleving worden verondersteld een rol te spelen bij professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (De Brabander & Martens, 2010; Priestley et al., 2015).

Op het niveau van de schoolorganisatie kan professionele ruimte beïnvloed worden door *schoolspecifieke structurele en culturele kenmerken*, zoals de mate van hiërarchie en sturing via regels in schoolorganisaties (Kessels, 2012; Priestley et al., 2015). Een hiërarchische organisatie of een organisatie die sterk regelgestuurd is, verkleint de feitelijke professionele ruimte (Diepstraten & Evers, 2012). Daarnaast speelt de sociale werkomgeving een rol waarin leraren mogelijkheden krijgen om deel te nemen aan bijvoorbeeld professionele netwerken, professionele leergemeenschappen en conferenties (Poell, Van Dam, & Van den Berg, 2004). Leraren en schoolleiders verschillen echter in hun perceptie over de mate waarin er sprake is van professionele ruimte in scholen (Wartenbergh-Cras et al., 2013). Deze verschillen hebben bijvoorbeeld te maken met opvattingen over de verantwoordelijkheid van professionele ruimte: is dat iets van de leraar, iets van de schoolleiding of iets gezamenlijks? Deze verschillen in opvattingen kunnen zich uiten in verschillende wederzijdse verwachtingen. Leraren kunnen bijvoorbeeld van hun schoolleiding verwachten dat zij initiatief nemen om hun professionele

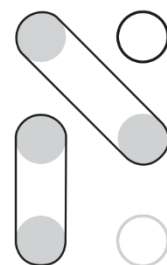


ruimte af te stemmen, terwijl de schoolleiding kan verwachten dat leraren zelf hiervoor initiatief nemen. Onderzoek laat daarnaast zien dat de leiding een positieve invloed kan uitoefenen op de leercultuur in schoolorganisaties ten einde de professionele ruimte van leraren te bevorderen (Carson, Tesluk, & Marrone, 2007; Pearce & Conger, 2003). DeRue en Ashford (2010) refereren in dit verband aan een proces van 'claiming and granting', waarbij professionele ruimte in interactie met collega's 'opgeëist' dan wel 'toegekend' wordt. We nemen aan dat de mate waarin leraren professionele ruimte ervaren en benutten varieert en afhankelijk is van de interactie tussen leraren onderling, de specifieke context van de school en individuele kenmerken van een leraar (Hulsbos e.a., 2012).

In de beleidsinitiatieven die de context vormen van dit onderzoek 'krijgen' leraren professionele ruimte, bijvoorbeeld in de vorm van uren. We veronderstellen echter dat de gekregen ruimte niet gelijk is aan de ervaren of gepercipieerde ruimte van leraren. Ook gaan we ervan uit dat ervaren en benutte ruimte niet aan elkaar gelijk zijn. Het is dus mogelijk dat leraren veel ruimte ervaren en deze niet (willen, kunnen, durven) benutten. Professionele ruimte, zo veronderstellen we, ontstaat door interactie tussen verschillende persoonlijke en contextuele factoren. Dit algemene kader is niet voorschrijvend, maar heeft een beschrijvende en exploratieve focus.

1.4 De context van het onderzoek

De professionaliseringsinitiatieven Eerst de Klas en Onderwijstraineeship (EdK/OTS), professionele leergemeenschappen (PLG's) en de promotiebeurs vormen de context van ons onderzoek. Het gaat in dit rapport niet om een ex post beleidsevaluatie van deze drie initiatieven (Herrick & Sarewitz, 2000), maar om illustraties van de manifestatie van professionele ruimte binnen deze drie actuele initiatieven. Er is juist gekozen voor deze door OC&W gesubsidieerde initiatieven omdat ze alle drie in de kern de professionele ruimte van leraren in beweging beogen te zetten. Ten eerste, door leraren te laten participeren in minstens twee verschillende contexten: universiteit en school bij de promotiebeurs; PLG en school bij de PLG's; lerarenopleiding, bedrijfsleven en school bij EdK/OTS. In recente literatuur over 'boundary crossing' wordt participatie in verschillende contexten gezien als een leermogelijkheid (Akkerman & Bakker, 2011). Leraren hebben de mogelijkheid om verschillende contexten te verbinden (bijvoorbeeld wat er in een PLG is ontwikkeld te integreren in het curriculum van de school). Onderzoek laat zien dat het verbinden van twee contexten kan aanzetten tot verdere ontwikkeling, maar ook voor spanningen kunnen zorgen (Akkerman & Bruining, 2016). Ten tweede, door een sterke gerichtheid op professionele ontwikkeling van leraren én op schoolontwikkeling. Zo wordt er bij



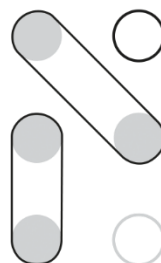
de promotiebeurs voor leraren veronderstelt dat het onderzoek bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs in de school. Ten derde, door het initiatief voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling in hoge mate bij de individuele leraar te leggen. Bij bijvoorbeeld PLG's is het de leraar zelf die de PLG verbindt met zijn of haar schoolcontext. De drie initiatieven hebben met elkaar gemeen dat zij leraren faciliteren in tijd over een langere periode (> 1 jaar), wat een kenmerk is van effectieve professionalisering van leraren (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Naast deze overeenkomsten is er ook een belangrijk verschil te benoemen tussen de drie initiatieven. Bij de promotiebeurs en de PLG's worden leraren voor een bepaalde periode gefaciliteerd voor de eigen professionele ontwikkeling, wat kan leiden tot schoolontwikkeling. De beginnende leraren in het Onderwijstraineeship en Eerst de Klas starten met een baan waarbij opleiding en werk vanaf de start een geïntegreerd geheel is.

De vraag is of en op welke manier professionele ruimte door leraren ervaren en benut wordt, hoe dit zich verhoudt tot de leercultuur op scholen en welke belemmerende en bevorderende factoren daarbij door leraren, PLG-begeleiders en schoolleiders ervaren worden. De overeenkomsten en verschillen tussen deze doelgroepen maken het interessant om te onderzoeken hoe professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zich manifesteert in deze initiatieven. Wij denken dat het beantwoorden van dergelijke vragen van aanvullende waarde is voor het bestaande beleidsonderzoek, vaak meer van experimentele aard, omdat de uitwerkingen van de bovengenoemde initiatieven in de praktijk vaak veel dynamischer en complexer is dan bij invoering gedacht. Of zoals Herrick en Sarewits (2000) het stellen: *"the policy context does not accommodate the luxury of a bounded or disciplinary perspective, this context demands a more integrative view"* (p. 318). Vanuit de gedachte dat professionele ruimte van leraren niet zonder meer leidt tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, en dat tegelijkertijd professionele ruimte in dialoog tot stand komt en wordt beïnvloed door persoonlijke en contextuele factoren, wordt in dit rapport de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

"Welke invloed heeft professionele ruimte op professionele ontwikkeling van leraren en op schoolontwikkeling in de context van drie professionaliseringsinitiatieven?"

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden staan de volgende vijf deelvragen centraal:

1. Wat zijn opvattingen van leraren over professionele ruimte en op welke wijze ervaren en benutten leraren deze ruimte?
2. Welke factoren bevorderen dan wel belemmeren professionele ruimte van leraren binnen schoolorganisaties?



3. Hoe percipiëren leraren en schoolleiders professionele ontwikkeling van leraren in de professionaliseringsinitiatieven?
4. Hoe percipiëren leraren en schoolleiders schoolontwikkeling op basis van de professionaliseringsinitiatieven?
5. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de antwoorden van leraren en schoolleiders in de verschillende professionaliseringsinitiatieven?

Deze vijf deelvragen hebben als doel de hoofdvraag gezamenlijk te beantwoorden in een overkoepelend en integratief rapport (Meijer et al., 2017). Tegelijkertijd geven deze deelvragen richting aan de vier deelrapporten, waarin elk afzonderlijk een specifieke focus is gekozen. In hoofdstuk 4 worden deze deelvragen gespecificeerd naar de context van PLG's. In het eerste deelrapport staan de opvattingen van leraren en schoolleiders centraal over het optimaal inrichten en benutten van professionele ruimte in scholen (Zwart et al., 2017). In het tweede deelproject staat de professionele ruimte van leraren die in een PLG participeren centraal (onderhavig eindrapport). Voor het derde (Meirink et al., 2017) en vierde (Oolbekkink et al., 2017) deelproject geldt hetzelfde, maar dan in twee andere professionaliseringsinitiatieven (respectievelijk EdK/OTS en promotiebeurs). Vanwege het specifieke karakter van ieder beleidsinitiatief zoals eerder beschreven, zijn in deelproject 2, 3 en 4 soms andere accenten gelegd.



2. Beleidsachtergrond professionele leergemeenschappen

Gezamenlijk leren in het kader van docentprofessionalisering en schoolontwikkeling verdient steeds meer beleidsmatige en wetenschappelijke aandacht (Kessels, 2012; Van Veen et al., 2010). Gezamenlijk leren van leraren wordt op verschillende manieren gestimuleerd, bijvoorbeeld door docentontwikkelteams, datateams of bovenschoolse professionele leergemeenschappen (PLG's; Ministerie van OCW, 2013). In deze rapportage zoomen we in op deze bovenschoolse PLG's, welke in de literatuur netwerk-PLG's genoemd worden (Binkhorst et al., 2015; Jackson & Temperly, 2007). In deze rapportage kiezen we in verband met de leesbaarheid voor het begrip PLG's, waarmee we netwerk-PLG's bedoelen die bovenschools georganiseerd zijn. Algemeen wordt aangenomen dat participatie van leraren in PLG's leidt tot bijvoorbeeld versterking en aanvulling van vakkennis, beter didactisch handelen en de ontwikkeling van een professionele houding (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

De verwachtingen over de waarde van PLG's en professionele ruimte van leraren voor professionele en schoolontwikkeling zijn hoog bij zowel beleidsmakers als schoolleiders. Dit wordt mede gevoed door onderzoek dat positieve effecten laat zien tussen PLG's en bijvoorbeeld schooleffectiviteit (Sigurdardottir, 2010). Het faciliteren van deelname van leraren aan PLG's wordt daarom gezien als een impuls voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Door het Ministerie van OCW zijn bijvoorbeeld sinds 2011 verschillende subsidies uitgeschreven ter stimulering van deelname van leraren aan PLG's ten faveure van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling². Facilitering bestaat veelal uit volledige of gedeeltelijke financiering van deelnemende leraren. Bij gedeeltelijke financiering wordt vaak gekozen voor spiegelfinanciering (50% externe subsidie, 50% intern, school). De totstandkoming van PLG's verloopt meestal in een bepaalde volgorde. De meeste PLG's worden georganiseerd door instituten (bijvoorbeeld lerarenopleidingen op hogescholen of universiteiten). De inhoud en randvoorwaarden worden vastgesteld waarna leraren zich kunnen inschrijven voor een specifieke PLG. De instituten zijn dus ook verantwoordelijk voor PR en werving van leraren. De scholen ontvangen informatie over de PLG's en zowel schoolleiders als leraren zijn dan aan zet om initiatief te nemen. In het algemeen worden 8-10 bijeenkomsten georganiseerd, waarbij de coördinator van de PLG steeds verantwoordelijk is voor inhoud en aansturing. De bijeenkomsten duren gemiddeld 2-4 uur. Naar behoefte wordt er externe expertise ingezet.

² Zie <https://www.deleraagenda.nl/binaries/de-lerarenagenda/documenten/publicaties/2015/04/07/brochure-professionele-leergemeenschappen/brochure-professionele-leergemeenschappen.pdf> en <http://www.nwo.nl/binaries/content/documents/nwo/algemeen/documentation/application/nro/professionele-leergemeenschappen-in-het-voortgezet-onderwijs---projectplan>.

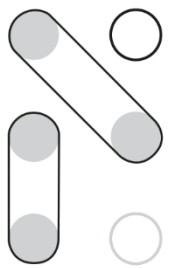


Binnen dergelijke overheidsinitiatieven en beleidsinstrumenten aangaande PLG's wordt verondersteld dat leraren 'voldoende' professionele ruimte ervaren en benutten voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling. Echter, vaak is professionele ruimte geen expliciet thema bij de deelname van leraren aan PLG's. Leraren worden geselecteerd op basis van onder andere motivatie, aantallen per scholen en verdeling over type scholen. Daarbij worden leraren per schooljaar gefaciliteerd voor deelname aan een PLG, waarbij voornamelijk het aantal beschikbare uren onderwerp van gesprek is tussen leraren en schoolleiders. In de call van het Ministerie van OCW uit 2013 staat: *"Na de selectie tekenen de docent en zijn schoolleiding voor de deelname aan de professionele leergemeenschap voor één jaar. De schoolleiding geeft hiermee aan de docent ruimte te geven om deel te nemen aan de leergemeenschap"* (p. 7).

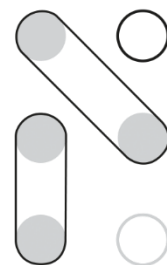
Dit impliceert in ieder geval dat leraren en schoolleiders deelname aan de PLG in termen van ruimte geformaliseerd hebben bij de aanvang van de PLG. Het betekent echter nog niet dat leraren gedurende een schooljaar ook professionele ruimte ervaren en benutten voor zowel hun eigen professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling. En dit betekent ook nog niet dat leraren en schoolleiders gedurende het schooljaar de professionele ruimte van leraren gezamenlijk monitoren en afstemmen (bijvoorbeeld van verwachtingen, motieven, actuele ontwikkeling). In dit onderzoek kijken we daarom niet alleen naar het ervaren en benutten van professionele ruimte van leraren die deelnemen aan PLG's, maar ook naar de aard van professionele ruimte. Vähänsantanen (2015) stelt op basis van onderzoek naar professionele ruimte ('agency') van leraren in het Finse beroepsonderwijs, die overigens onderhevig zijn aan een forse onderwijsverandering, dat de aard van professionele ruimte beschreven kan worden aan de hand van dimensies. Zij beschrijft bijvoorbeeld drie dimensies op drie gebieden, te weten 1) sterke en zwakke professionele ruimte om invloed te hebben op je werk als leraar, 2) gereserveerde en progressieve professionele ruimte bij de betrokkenheid van leraren bij de onderwijsverandering en 3) behoudende en transformatieve professionele ruimte voor de ontwikkeling van een sterke en positieve professionele identiteit (Vähänsantanen, 2015). De studie laat zien dat dit extremen zijn van drie verschillende dimensies en dat professionele ruimte van leraren zich op deze drie dimensies verschillend kan manifesteren, bijvoorbeeld afhankelijk van tijd en context. Een leraar kan zich bijvoorbeeld actief inzetten om het eigen werk in de klas te verbeteren, terwijl dezelfde leraar terughoudend is ten opzichte van veranderingen die er in de school plaatsvinden (vice versa kan natuurlijk ook). Voor ons onderzoek naar professionele ruimte van leraren die deelnemen aan PLG's betekent dit dat we niet alleen ervaren en benutten van professionele ruimte gericht op professionele ontwikkeling

en schoolontwikkeling in kaart brengen (de richting), maar dat we ook de aard van professionele ruimte meenemen (bijvoorbeeld veel of weinig professionele ruimte).

Verschillende onderzoeken tonen het belang van het ervaren en benutten van professionele ruimte van leraren in PLG's aan (Hulsbos et al., 2012). Zo concluderen Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis en Simons (2012) dat een te sterke nadruk van projecten en schoolleiders op (voor-)gestructureerd en doelmatig aansturen van PLG's de professionele ruimte van leraren verminderd. Schaap en De Bruijn (2015) lieten in een driejarig onderzoek zien dat leraren die professionele ruimte krijgen deze ook daadwerkelijk benutten en dat er dan mogelijkheden ontstaan voor collectieve kennisontwikkeling, reflectie en feedback (zie ook Kessels, 2012). Ze concludeerden echter dat drie jaar deelnemen aan een PLG amper voldoende is om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Docenten hebben voldoende ruimte en tijd nodig voor de ontwikkeling van eigenaarschap om via deelname aan PLG's bij te dragen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Op basis van zowel Brouwer et al. (2012) en Schaap en De Bruijn (2015) kunnen we ons echter wel afvragen welk type structuur en sturing door bijvoorbeeld beleidsinitiatieven maar ook door schoolleiding de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren in PLG's bevordert dan wel belemmert.



A vertical column of 20 circles, each with a different color or fill state, likely representing a progress indicator or a list of items.



3. Theoretische achtergrond professionele leergemeenschappen

Het concept PLG is inmiddels een ‘fuzzy concept’ geworden doordat er verschillende definities worden gebruikt in verschillende contexten en met verschillende doelen. Denk bijvoorbeeld aan datateams of docentontwikkelteams. In dit onderzoek staan netwerk-PLG’s centraal, een specifieke maar complexe vorm van PLG’s met als doel professionele ontwikkeling van leraren en schoolontwikkeling te bevorderen. We hanteren in dit eindrapport de volgende definitie van een dergelijke PLG: “een netwerk-PLG is een bovenschools georganiseerde samenwerking tussen leraren, zowel vakgebonden (bijvoorbeeld Wiskunde of Engels) als thematisch (bijvoorbeeld differentiatie), waarbij onder leiding van een externe coördinator samen gewerkt wordt aan een product met als doel professionele ontwikkeling van deelnemende leraren en schoolontwikkeling te bevorderen” (Binkhorst et al., 2015; Jackson & Temperley, 2007). Zoals gezegd spreken we in deze rapportage vanwege de leesbaarheid over PLG’s.

Een PLG heeft de potentie een krachtige leeromgeving te zijn voor leraren omdat zij expliciet tijd krijgen om kritisch en reflectief na te denken over hun eigen onderwijs en hiervoor samen met collega’s uit andere scholen bijvoorbeeld nieuwe leermiddelen te ontwikkelen, methoden te ontwerpen of onderzoek te doen. De leerbehoeftes van leraren staan centraal en worden gekoppeld aan de specifieke focus van de PLG. Dat houdt in dat in de PLG verschillende leraren uit verschillende scholen met een verschillende achtergrond in meer of mindere mate werken aan eenzelfde thema. Dit biedt ook de mogelijkheid om gericht feedback te geven aan en te ontvangen van andere leraren, de PLG-begeleider(s) en eventueel experts. Echter, een PLG is één van de meest complexe vormen van samenwerking van leraren in teams vanwege 1) de achtergrond van leraren, 2) de koppeling van de PLG aan de school, 3) de noodzaak van een gemeenschappelijk doel en 4) de duur.

Wat betreft de achtergrond van leraren die deelnemen aan een PLG kunnen we onderscheid maken tussen persoonlijke en school specifieke kenmerken. Leraren brengen een eigen achtergrond (bijvoorbeeld ervaringen, opvattingen over onderwijs, informele positie) en professionele ruimte vanuit de eigen school mee naar de PLG (bijvoorbeeld informele positie, mate van betrokkenheid schoolleiders, leercultuur in de school en de sectie). Hierdoor zijn de leerdoelen, positie in de school, verwachtingen en motieven van leraren in een PLG vaak heel verschillend. PLG-begeleiders worden dus geconfronteerd met een heterogene doelgroep, terwijl er in de PLG wel een gemeenschappelijk thema gekozen en ontwikkeld dient te worden.



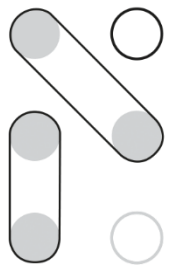
Leraren die deelnemen aan een PLG zijn zelf verantwoordelijk voor de koppeling tussen de PLG en de school. Met koppeling bedoelen we dan zowel de toepassing van wat ontwikkeld is in de PLG in de eigen school als de ervaringen die in de school worden opgedaan expliciet maken in de PLG. In verschillende onderzoeken wordt hiernaar verwezen als de rol van leraren als grenswerker (Akkerman & Bruining, 2016). Het Ministerie van OCW (2013) spreekt in dit kader van: *“Deelnemers zijn als het ware ambassadeurs over het onderwerp van de leergemeenschap en kunnen de kennis die ze opdoen delen in de school met collega’s”* (p. 9). De vraag is dan bijvoorbeeld in welke mate leraren professionele ruimte ervaren en benutten in zowel de PLG als in de school en hoe dit op elkaar inwerkt. Het is bijvoorbeeld aannemelijk dat er spanningen ontstaan wanneer leraren veel professionele ruimte in de PLG ervaren maar in mindere mate in de school. Een ander belangrijk algemeen kenmerk van PLG’s is dat er sprake is van een gemeenschappelijk doel (en eigenaarschap daarvoor) en van een positieve leercultuur. Beide aspecten zijn in een PLG niet vanzelfsprekend. PLG’s hebben veelal een gemeenschappelijk thema (vakgebonden dan wel thematisch) waarop de activiteiten binnen de PLG worden gericht. De deelnemende leraar ontwikkelt dus expertise over een gemeenschappelijk thema dat voor een deel al voor deelname is vastgesteld. Tegelijkertijd is er ruimte voor leraren om hun eigen ideeën en leerbehoeften in te brengen en vorm te geven. Daarnaast is er bij een dergelijke samenstelling niet automatisch sprake van een leercultuur (bijvoorbeeld veiligheid, vertrouwen, gevoel van groepspotentie). Sterker nog, bij PLG’s is wederzijdse afhankelijk van leden vaak niet georganiseerd terwijl dit één van de belangrijkste kenmerken is van een PLG (Stoll et al., 2016). Wederzijdse afhankelijkheid in een PLG betekent bijvoorbeeld dat een aantal leraren gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het implementeren van ontwikkelt onderwijsmateriaal in verschillende of elkaars klassen. In de PLG’s die in dit onderzoek centraal staan is deze wederzijdse afhankelijkheid niet automatisch het geval omdat leraren van verschillende scholen participeren.

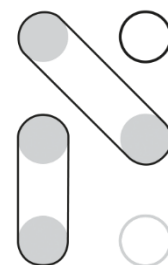
Ten slotte blijkt de complexiteit van PLG’s uit de facilitering per schooljaar. In een schooljaar wordt van leraren verwacht dat zij een individueel of groepsproduct ontwikkelen dat zij (kunnen) inzetten in hun school. Daarbij wordt verwacht dat zij werken aan hun eigen professionele ontwikkeling. Uit eerder onderzoek blijkt dat professionalisering van leraren een langdurig proces is (Van Veen et al., 2010) wat lang niet altijd binnen een schooljaar bewerkstelligd kan worden (Schaap & De Bruijn, 2015). Brouwer et al. (2012) lieten bijvoorbeeld zien dat PLG’s een opstartfase kennen waarin een veilig leercultuur gecreëerd wordt en waarin bijvoorbeeld ook een gezamenlijke focus en werkwijze wordt gekozen. Hierbij spelen de PLG-begeleiders als facilitator, coach en expert een belangrijke rol (Van der Want et al., 2015).

4. Probleemstelling

In het algemene theoretisch kader van dit eindrapport zijn de begrippen professionele ruimte, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling omschreven. We onderzoeken daarbij twee typen impact van professionele ruimte, namelijk: 1) impact van deelname aan een PLG op de professionele ruimte van leraren en 2) de impact van de ervaren en benutte professionele ruimte, als gevolg van deelname aan een PLG, op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. We vatten impact hierbij niet op als een direct effect dat door objectieve maten vastgesteld kan worden. We vatten impact op als de manier waarop leraren ervaren dat relaties bestaan tussen deelname aan PLG's, professionele ruimte, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling ervaren en percipiëren. Percepties zijn een belangrijk middel om te doorgronden hoe actoren hun omgeving waarnemen en evalueren. In dit onderzoek zijn dat leraren die deelnemen aan PLG's vanuit de eigen onderwijspraktijk. We proberen via de percepties van leraren te achterhalen hoe dergelijke thema's op elkaar in werken en hoe daarbij professionele ruimte zich manifesteert in verschillende contexten (bijvoorbeeld PLG en school) over tijd (bijvoorbeeld halverwege en het einde van een schooljaar).

Onderhavig onderzoek is het eerste dat participatie in PLG's relateert aan professionele ruimte van leraren in het VO in Nederland. We beogen met dit onderzoek meer inzicht te krijgen in hoe professionele ruimte zich manifesteert in de context van een PLG. In dit onderzoek staan daarom de volgende vragen centraal: 1) Op welke manier ervaren en benutten leraren professionele ruimte om te werken aan de eigen professionalisering in een context van een PLG? 2) Op welke manier ervaren en benutten leraren professionele ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling in een context van een PLG? en 3) Welke persoonlijke en contextuele factoren spelen een rol bij het ervaren en benutten van de professionele ruimte wanneer leraren participeren in een PLG?





5. Onderzoeksmethode

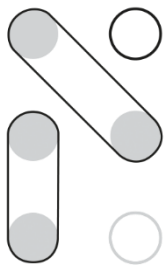
5.1 Onderzoeksaanpak

Er is gekozen voor een exploratieve onderzoeksaanpak omdat we een zo nauwgezet mogelijk beeld wilden geven van de manier waarop professionele ruimte zich manifesteert bij deelname aan PLG's en omdat we zo direct mogelijk wilden aansluiten bij bestaande praktijken. Daarbij hebben we ervoor gekozen om leraren in een PLG één schooljaar te volgen omdat we zo aansluiten bij de beleidsmatige vormgeving van dit type PLG's. Vanwege de complexiteit van de voorliggende problematiek hebben we ervoor gekozen data te verzamelen met behulp van verschillende instrumenten (semigestructureerde interviews en logboeken) en hebben we verschillende actoren bevraagd (leraren, PLG-begeleiders en schoolleiders), zie Tabel 1. We hebben gekozen voor een semigestructureerde aanpak omdat we enerzijds gericht data wilden verzamelen in een relatief complexe omgeving (bijvoorbeeld leraren in verschillende scholen, in verschillende PLG's met verschillende veelomvattende concepten als professionele ruimte, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling) en anderzijds om verschillen en overeenkomsten tussen leraren, PLG-begeleiders en schoolleiders te beschrijven. Ten slotte zijn we geïnteresseerd in welke factoren, variërend van persoonlijke factoren tot aan contextfactoren van de PLG en school, professionele ruimte bevorderen dan wel belemmeren.

Tabel 1. Overzicht van dataverzameling, type deelnemers en instrumenten.

	Sep-okt '15	Nov-dec '15	Feb-mrt '16	Apr-mei '16	Mei-juni 2016
Docenten	<i>Startinterview</i>	<i>Logboek 1</i>	<i>Logboek 2</i>	<i>Logboek 3</i>	<i>Eindinterview</i>
PLG-begeleiders					<i>Interview</i>
Schoolleiders					<i>Interview</i>

In het onderzoek hebben we leraren twee keer geïnterviewd, eenmaal aan het begin van het schooljaar en eenmaal aan het einde van het schooljaar. In dit onderzoek is sprake van triangulatie van perspectieven vanwege de betrokkenheid van verschillende typen deelnemers: leraren in een PLG, PLG-begeleiders en schoolleiders. Het levert ons een breed beeld op van de professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG (Denzin & Lincoln, 2000). PLG-



begeleiders en schoolleiders zijn eenmalig geïnterviewd. Deze interviews hebben aan het einde van het schooljaar plaatsgevonden om op die manier ook terug te kijken op het huidige schooljaar. De persoonlijke perspectieven (percepties) van leraren, PLG-begeleiders en schoolleiders zijn steeds als uitgangspunt genomen voor het onderzoek. Dat betekent dat we de perceptie van deze drie actoren hebben geïnventariseerd met betrekking tot hoe professionele ruimte zich manifesteert of zich gemanifesteerd heeft gedurende participatie van leraren in een PLG in het schooljaar '15-'16.

5.2 Beschrijving van de PLG's

De zes PLG's in dit onderzoek verschilden qua inhoud en vormgeving. In tabel 2 staan de belangrijkste kenmerken per PLG beschreven. De gegevens zijn gebaseerd op het schooljaar '15-'16.

Tabel 2. Kenmerken van de PLG's.

PLG	Inhoud	Vormgeving en duur	Deelnemers	Begeleiding
1	Vakdidactiek (gericht op specifiek thema)	Deze PLG wordt voor de vierde keer op rij georganiseerd	13-15 leden PLG, vier deelnemers onderzoek	Eén procesbegeleider, externe expertise wordt op aanvraag/naar inzicht ingezet
2	Praktijkgericht onderzoek	De leraren doen voor het eerste of tweede jaar praktijkgericht onderzoek met uiteenlopende thematiek	12-13 leden PLG, vijf deelnemers onderzoek	Twee procesbegeleiders, die beiden expert zijn op het gebied van praktijkgericht onderzoek
3	Praktijkgericht onderzoek	De leraren doen voor het eerste of tweede jaar praktijkgericht onderzoek met uiteenlopende thematiek	12-13 leden PLG, vijf deelnemers onderzoek	Twee procesbegeleiders, die beiden expert zijn op het gebied van praktijkgericht onderzoek
4	Vakdidactiek	Deze PLG wordt voor de tweede keer op rij georganiseerd	8-10 leden PLG, vier deelnemers onderzoek	Twee procesbegeleiders, tevens vakinhoudelijke experts
5	Didactisch (gericht op specifiek thema)	Deze PLG wordt voor de tweede keer op rij georganiseerd. 50% van de deelname wordt door overheid bekostigd, 50% door de school	15 leden PLG, drie deelnemers onderzoek	Eén procesbegeleider
6	Didactisch (gericht op specifieke doelgroep)	Deze PLG wordt voor de eerste keer georganiseerd. Het initiatief lag bij zes directeurs van een scholengemeenschap. 50% van de deelname wordt door overheid bekostigd, 50% door de school	Acht leden PLG, drie deelnemers onderzoek	Eén procesbegeleider, externe expertise wordt op aanvraag/naar inzicht ingezet

Vanwege de anonimiteit van alle betrokkenen verwijzen we hier naar de globale inhoud van de PLG's. We onderscheiden drie inhoudelijk verschillende PLG's: praktijkgericht onderzoek, vakdidactisch en didactisch (voor specifieke thema's of doelgroepen). Uit het overzicht blijkt dat de zes PLG's evenredig zijn verdeeld over deze drie inhoudelijke domeinen. De belangrijkste achtergrondkenmerken van de deelnemende leraren staan in Tabel 3 weergegeven.

Tabel 3. Kenmerken van deelnemende leraren.

Naam	Ervaring	Vak	Geslacht
PLG 1			
L11	> 18 jaar	Geschiedenis	Vrouw
L12	> 7 jaar	Geschiedenis	Man
L2	> 13 jaar	Geschiedenis	Vrouw
L13	> 10 jaar	Geschiedenis	Vrouw
PLG 2			
L9	> 9 jaar	Maatschappijleer en Geschiedenis	Vrouw
L5	> 11 jaar	Maatschappijleer en Geschiedenis	Vrouw
L24	> 15 jaar	Engels	Man
L7	> 4 jaar	Engels	Man
L10	> 10 jaar	Latijn- en Grieks	Vrouw
PLG 3			
L6	> 12 jaar	Beroepsgerichte vakken (vmbo)	Vrouw
L15	> 16 jaar	Geschiedenis (kunst)	Man
L14	> 6 jaar	Nederlands	Vrouw
L1	> 25 jaar	Economie	Man
L8	> 15 jaar	Geschiedenis	Man
PLG 4			
L4	> 30 jaar	Wiskunde	Man
L16	> 2 jaar	Wiskunde	Vrouw
L3	> 30 jaar	Wiskunde	Vrouw
L17	> 29 jaar	Wiskunde en Scheikunde	Man
PLG 5			
L18	> 20 jaar	Natuur- en Scheikunde	Man
L19	> 15 jaar	Nederlands en Maatschappijleer	Vrouw
L20	> 10 jaar	Biologie	Vrouw
PLG 6			
L21	> 10 jaar	Nederlands	Vrouw
L22	> 23 jaar	Geschiedenis	Man
L23	> 13 jaar	Engels	Vrouw

De meeste leraren (n=19) in ons onderzoek zijn ervaren tot zeer ervaren leraren (> 10 jaar werkervaring). Ongeveer 10 leraren geven les in de zaakvakken en zeven leraren geven les in talen. Eén leraar geeft les op het VMBO en zes leraren geven les in twee vakken. We hebben 14 vrouwelijke- en 10 mannelijke leraren gevolgd.



5.3 Respondenten en procedure

In totaal hebben 24 leraren (n leraren=24), vijf PLG-begeleiders (n begeleiders=5) en zes schoolleiders deelgenomen aan het onderzoek (n schoolleider=6). Een PLG-begeleider begeleidde twee PLG's. De schoolleiders zijn door de deelnemende leraren aangewezen als meest direct betrokken schoolleider. In sommige gevallen ging het om het hoofd van de school, in andere gevallen betrof het een team- of sectieleider. Alle respondenten hebben deelgenomen op vrijwillige basis.

We hebben zes bestaande PLG's bereid gevonden om deel te nemen aan ons onderzoek. Bij de keuze van de PLG's hebben we, waar mogelijk, gelet op inhoudelijke (zowel vakinhoudelijk als thematisch) en regionale spreiding (PLG's zijn gekoppeld aan verschillende opleidingsinstituten in Nederland). Vervolgens hebben we samen met de begeleiders de leraren in de PLG's benaderd voor deelname aan het onderzoek. Uiteindelijk hebben 24 leraren deelname aan het onderzoek toegezegd. We hebben hierbij gelet op zoveel mogelijk spreiding van leraren aangaande: 1) jaren ervaring (zowel beginnende als ervaren leraren), 2) professionele ruimte (leraren die veel en leraren die weinig professionele ruimte ervoeren op hun school) en 3) schoolontwikkeling (leraren die in verschillende mate hun professionele ontwikkeling koppelden aan schoolontwikkeling. Gedurende het schooljaar zijn leraren steeds via e-mail op de hoogte gehouden van de voortgang van het onderzoek.

5.4 Instrumenten

Het startinterview had vooral een prospectief karakter, terwijl het eindinterview meer retrospectief van aard was. Tijdens de eindinterviews is gestart met een korte samenvatting van het startinterview en de ingevulde logboeken per leraar. We hebben hiervoor gekozen omdat 1) dit voor zowel de leraar als de onderzoeker inzicht geeft in de situatie aan het begin van het schooljaar en 2) dit een basis biedt voor de leraar om bepaalde thema's of processen te bevestigen of juist verder aan te scherpen. Tussentijds hebben de docenten drie logboeken ingevuld. De logboeken hadden als doel om betekenisvolle situaties te achterhalen die illustreren hoe professionele ruimte van leraren zich manifesteert. Alle interviews en logboeken waren semigestructureerd van aard (zie bijlage 1 t/m 4 voor de definitieve interviewprotocollen). De startinterviews duurden gemiddeld 43,4 minuten en de eindinterviews 33,4 minuten. De interviews met de PLG-begeleiders duurden gemiddeld 49,2 minuten en de interviews met de schoolleiders 32 minuten.

De volgende drie concepten stonden centraal voor zowel de interviews met leraren, PLG-begeleiders en schoolleiders als de logboeken van leraren: professionele ruimte (ervaren/benutten), professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Daarnaast is er bij leraren



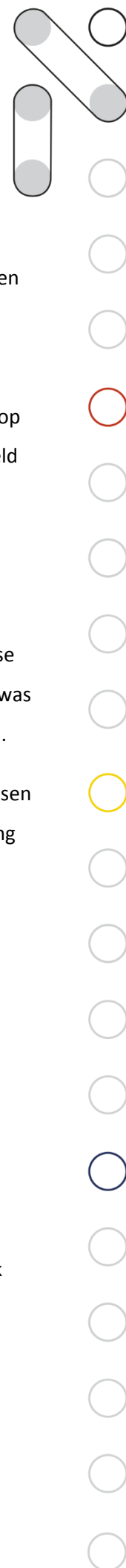
gevraagd naar hun verwachtingen van de PLG, de motieven om deel te nemen aan de PLG en de leercultuur in de PLG en de school. Daarnaast is er bij leraren gevraagd naar spanningen aangaande hun deelname aan de PLG als ook hun professionele ruimte. Spanningen kunnen zowel een meer negatieve (bijvoorbeeld frustratie, boosheid) als een meer positieve lading (bijvoorbeeld motivatie om een probleem op te lossen) hebben (Smagorinsky, Moore, Jackson, & Fry, 2004). Een voorbeeld van een spanning kan zijn dat een leraar een in de PLG ontwikkelde methode niet kan toepassen in de lespraktijk omdat op de school wordt vastgehouden aan het programma voor toetsing en afsluiting. De interviewprotocollen voor PLG-begeleiders en schoolleiders zijn grotendeels gebaseerd op de interviewleidraad voor leraren en zijn op enkele punten gespecificeerd (zie bijlagen 3 en 4). Voor de ontwikkeling van de interviewprotocollen zijn proefinterviews gehouden met twee leraren, één PLG-begeleider en een schoolleider. Op basis hiervan zijn enkele aspecten aangescherpt, zoals het concretiseren van de vragen over professionele ruimte (bijvoorbeeld gericht op het onderscheid tussen ervaren en benutten) en de volgorde van de vragen (bijvoorbeeld de interviews sluiten nu af met de impact van professionele ruimte).

5.5 Analyse

De dataset voor de analyse bestond uit: 1) 24 startinterviews met leraren, 2) 22 eindinterviews met leraren (twee leraren waren om uiteenlopende redenen niet beschikbaar voor deelname aan het tweede interview), 3), 43 logboeken (logboek 1: 16, logboek 2: 19, logboek 3: 8, respons totaal: 59,6%), 4) vijf interviews met PLG-begeleiders, en 5) zes interviews met schoolleiders. De data zijn niet op individueel niveau geanalyseerd. Tevens zijn de data van schoolleiders en PLG-begeleiders niet systematisch gekoppeld aan de data van de leraren (hetgeen in evaluatieonderzoek meer centraal staat). We hebben de data hier op groepsniveau geanalyseerd. De data-analyses kenmerken zich door een gecombineerde deductieve en inductieve aanpak, waarbij we exploratief en beschrijvend te werk zijn gegaan. We volgden een stapsgewijze procedure waarbij voortdurend sprake was van een nauwe samenwerking tussen de onderzoekers, zowel binnen als tussen de deelprojecten.

Stap 1. Transcripties lezen. De transcripties van het eerst interview met de docenten werden grondig doorgelezen door de eerste en tweede auteur gericht op de kernconcepten van het onderzoek, namelijk professionele ruimte, persoonlijke factoren, contextuele factoren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.

Stap 2. Data ordenen. Vervolgens werd per docent een 'case-ordered descriptive matrix' gemaakt waarbij de hoofdconcepten van het onderzoek als uitgangspunt werden genomen (Miles &



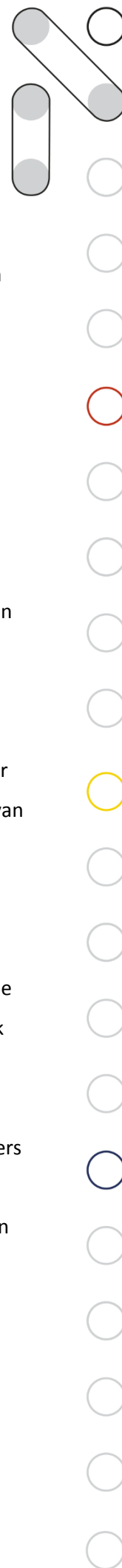
Huberman, 2014). In de matrices werd de relatie tussen professionele ruimte en persoonlijke en contextuele factoren gelegd, daarbij werd telkens ook naar impact in termen van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling gekeken. De format van deze matrix is te vinden in bijlage 5. Hiertoe werden door de onderzoekers fragmenten geselecteerd waarin een relatie werd gelegd tussen professionele ruimte, persoonlijke / contextuele factoren en impact. De onderzoekers vatten deze fragmenten telkens samen waarbij consequent werd verwezen naar regelnummers in de transcripties.

Stap 3. Ontwikkeling codeerschema en codering. Alle fragmenten die betrekken hadden op een kernconcept of hoofdcategorie werden vervolgens, op basis van de gevonden variatie, verdeeld in subcategorieën. Met behulp van deze subcategorieën werden de opgenomen fragmenten in de matrices gecodeerd. De subcategorieën zijn ontwikkeld door een combinatie van theoretische inzichten (gevisualiseerd in het conceptuele model) en inzichten verkregen uit de data. Miles en Huberman (1994) noemden dit al de combinatie van inductieve en deductieve analyse. Een voorbeeld hiervan is dat professionele ontwikkeling geconcretiseerd is in bijvoorbeeld de dagelijkse praktijk voor leraren, bewustwording, uitbreiding van het handelingsrepertoire en motivatie. Dat was van te voren niet bepaald, maar was wel nodig om recht te doen aan de uitspraken van de leraren.

Stap 4. Samenhang codes. Vervolgens werd binnen alle matrices gezocht naar relaties tussen ervaren/benutte professionele ruimte, impact op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling en de factoren die hierop van invloed zijn. In de matrices is ook steeds ruimte gelaten voor temporele inzichten (bijvoorbeeld wanneer een bepaalde situatie veranderde in de tijd) en interpretaties/verklaringen vanuit de onderzoekers.

Stap 5. Toevoegen transcriptie en codering tweede interview. De matrices werden vervolgens uitgebreid met de gegevens uit het tweede interview van de leraren. Alleen expliciete veranderingen ten opzichte van het eerste interview werden toegevoegd en gecodeerd met het bestaande codeerschema.

Stap 6. De aard van professionele ruimte. Nu alle coderingen per leraar in de matrices gecomplementeerd zijn hebben we gekeken naar de aard van de codes. Aard wil zeggen dat we niet alleen kijken naar hoe vaak leraren spreken over bijvoorbeeld professionele ruimte, maar ook hoe ze daarover spreken. Ervaren ze bijvoorbeeld veel of juist weinig ruimte? Is de leercultuur in de school constructief of destructief voor hun eigen professionele ontwikkeling of schoolontwikkeling? Heeft deelname aan PLG's in sterke of in geringe mate impact op de dagelijkse onderwijspraktijk? We hebben ons hiertoe verhouden tot de dimensies die Vähäsantanen (2015) in haar review heeft onderscheiden om de aard of gepercipieerde waarde



van 'teacher agency' te beschrijven (zie theoretisch kader). We hebben in deze stap alle codes voorzien van een dergelijke richting. De dimensies die we hebben gebruikt zijn per concept aangepast (bijvoorbeeld veel of weinig professionele ruimte, maar ook sterke of zwakke mate van gezamenlijk leren binnen de leercultuur in scholen). We hebben dus de uitersten van de dimensies als uitgangspunt genomen om de aard van professionele ruimte te bepalen. Dit hebben we dus gedaan voor professionele ruimte, de gepercipieerde impact op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling en voor de persoonlijke- en contextuele factoren. We hebben zes interviews met twee onderzoekers geanalyseerd en in twee gesprekken wederzijdse afstemming bewerkstelligd. Na de analyse van een eerste interview hebben we in gesprek elkaars codes naast elkaar gelegd en verschillen besproken. Nadien hebben we de zes matrices onafhankelijk gecodeerd.

Stap 7. Construeren casusbeschrijving. Om meer inzicht te krijgen in de interactie tussen persoonlijke- en contextfactoren, gezien vanuit een temporeel perspectief, hebben we de verhalen van zes leraren onderworpen aan een dieptestudie. Deze zes leraren variëren op twee globale aspecten: 1) leraren die relatief veel of juist weinig professionele ruimte ervaren en 2) leraren die veel of weinig schoolontwikkeling hebben bewerkstelligd. Met deze globale richtlijnen hebben we naar alle begin- en eindinterviews gekeken. Op basis van de twee interviews en drie logboeken per leraar werden vervolgens casusbeschrijvingen gemaakt om zo zicht te krijgen op de manifestatie van professionele ruimte in de context van de PLG's en welke persoonlijke- en contextuele factoren daarbij bevorderend dan wel belemmerend zijn.

Stap 8. Borging kwaliteit. De kwaliteit van de analyses werd geborgd doordat de onderzoekers voortdurend alle stappen in nauw overleg uitvoerden. Het ordenen van de data in de matrices en de ontwikkeling van het codeerschema werd gezamenlijk gedaan, waarna afzonderlijk een aantal transcripties werden geordend en gecodeerd. Alle gecodeerde matrices werden ter controle voorgelegd en indien verschil van inzicht naar voren kwam, werd gediscussieerd tot consensus bereikt werd. Voor de analyse van de interviews met de PLG-begeleiders en schoolleiders interviews werden deels vergelijkbare stappen gezet, ook hier werden de transcripties grondig gelezen (**stap 1**). In het geval van de PLG-begeleiders en schoolleiders werd er echter voor gekozen om direct een codeerschema te ontwikkelen en te coderen (**stap 3**). In de bijlage 6 is dit codeerschema weergegeven. De kwaliteit van de analyses werd ook hier geborgd door het gezamenlijke analyse van de onderzoekers (**stap 8**). Zo werden enkele interviews onafhankelijk gecodeerd en nadien systematisch met elkaar vergeleken, om zo tot gezamenlijke interpretatie te komen en procedurele afspraken af te stemmen.

6. Resultaten

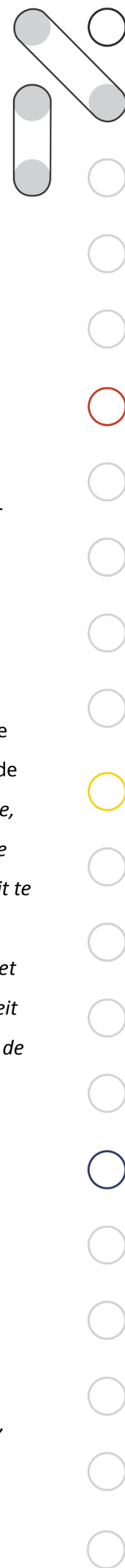
In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten in zes paragrafen: ervaren en benutte ruimte volgens leraren (paragraaf 6.1), de gepercipieerde impact van professionele ruimte op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (6.2) en de invloed van persoonlijke- en contextuele factoren op de ervaren en benutte ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (6.3). Deze drie sub paragrafen zijn gebaseerd op gegevens uit de start- (n=24 leraren) en eindinterviews (n=22 leraren). Daarna wordt ingegaan op de (interactie tussen) persoonlijke- en contextuele factoren en de invloed daarvan op professionele ruimte van leraren (paragraaf 6.4 en 6.5). In paragraaf 6.4 presenteren we de resultaten van de drie logboeken. Per logboek wordt gekeken welke factoren een rol spelen in de manifestatie van de professionele ruimte van leraren. Er wordt ook gekeken in welke mate en hoe deze factoren met elkaar samenhangen. In paragraaf 6.5 zijn vijf leraren geselecteerd die veel of weinig professionele ruimte ervaren en benutten (drie om twee). We presenteren de situatie van deze leraren in vijf verhalen. De logboeken die deze zes leraren tussentijds hebben ingevuld worden samen met de interviews geïntegreerd tot zes verhalen van leraren. Daarna wordt ingegaan op de percepties en opvattingen van PLG-begeleiders (6.6) en de percepties en opvattingen van schoolleiders die direct betrokken zijn bij leraren die deelnemen aan een PLG (6.7). De resultatensectie wordt afgesloten met een synthese van deze laatste drie onderdelen.

6.1 Ervaren en benutten van professionele ruimte door leraren in PLG's

In deze paragraaf beschrijven we de mate waarin, en de manier waarop, leraren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling ervaren en benutten gedurende een schooljaar waarin zij deelnemen aan een PLG. In Tabel 4 worden deze categorieën afgezet tegen de twee momenten waarop wij leraren hebben geïnterviewd: aan het begin en het einde van het schooljaar.

Tabel 4. Ervaren en benutte professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG.

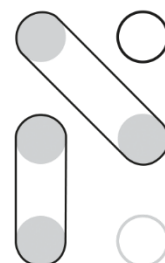
Subcategorieën en indicatoren		Begin van het jaar		Eind van het jaar	
		Veel	Weinig	Veel	Weinig
Ervaren professionele ruimte voor...	...professionele ontwikkeling	24	9	+23	+9
	...schoolontwikkeling	11	11	+6	+4
Benutten professionele ruimte voor...	...professionele ontwikkeling	10	0	+4	+1
	...schoolontwikkeling	18	3	+17	+2



Tabel 4 laat zien dat gedurende de deelname aan de PLG de ervaren als benutten professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling in het algemeen toeneemt. Alle scores aan het einde van het jaar laten namelijk een positieve tendens zien: zowel de ervaren en benutte ruimte voor zowel professionele ontwikkeling (ervaren +23 en benutten +4) als schoolontwikkeling (ervaren +6 en benutten +17) zijn toegenomen. Het volgende citaat beschrijft deze positieve tendens: *“Nou en dat gebeurt daar, dus nee dat is heel gunstig geweest en wat ik zelf ook heel gunstig vind, ... is het feit dat die donderdagmiddag voor iedereen uit geroosterd is. En je voelt gewoon letterlijk de ruimte om daaraan te gaan werken en omdat we met zoveel bij elkaar gezeten hebben, is het ook niet zo van o, dat kan ik mooi gaan corrigeren, of dan kan ik eens die en die lessen extra goed voorbereiden. Nee, je moet over wat nieuws nadenken. Nou en dat is gewoon goed, dus we hebben een hele gezonde mix gehad van moeten, kunnen en willen. Er moest een programma komen, dat wilden we ook graag en we kunnen het ook, maar die combinatie pakte gewoon goed uit”* (eindinterview, L22). Deze leraar beschrijft een combinatie van ruimte ervaren (gunstig, voelt letterlijk de ruimte) en benutten (nieuw programma ontwikkelen).

De sterke stijging van +17 voor het benutten van schoolontwikkeling springt er in positieve zin uit, leraren zijn in het algemeen meer ruimte gaan benutten voor schoolontwikkeling gedurende het jaar van deelname aan de PLG. Het volgende citaat illustreert dit: *“Ik denk eerlijk gezegd dat de, dat als je een professional bent of je vindt jezelf een professional, ja, dan krijg je geen professionele ruimte, dan neem je die hè. Dus je kunt niet professional zijn als dat tegelijkertijd betekent dat je zit te wachten tot iemand jou ruimte gaat geven. Dus die ruimte neem ik hoe dan ook hè. Dus ik, als er voorgeschreven staat in een Programma voor Toetsing en Afsluiting (PTA) of in een planning dat het over een bepaald onderwerp zal gaan, dan neem ik de vrijheid om dat te koppelen aan de actualiteit of aan een voorbeeld dat ik relevant vind op dat moment of een voorbeeld dat aanspreekt bij, wat de leerlingen aanspreekt of bij de beleavingswereld van de leerlingen past. Dus die ruimte neem ik”* (eindinterview, L12). Deze leraar neemt professionele ruimte voor schoolontwikkeling, door het toepasbaar te maken in de lessen maar ook door het te koppelen aan het PTA.

Wel is opvallend dat leraren aan het begin van het schooljaar het sterkst verschillen in de mate waarin zij professionele ruimte ervaren voor schoolontwikkeling. Ongeveer de helft van de leraren ervaart namelijk veel ruimte voor schoolontwikkeling en de andere helft weinig aan het begin van het schooljaar (11 om 11). Aan het einde van het schooljaar is die verdeling ongeveer gelijk gebleven (+6 om +4). Het volgende citaat illustreert een situatie waarin een leraar weinig ruimte ervaart voor schoolontwikkeling: *“Daar heb ik geen tijd voor. En dat gaat me echt aan hart, want dat maakt onderwijs hartstikke dood. En dat zorgt ervoor dat kinderen minder creatief en*



vrijdenkend van school komen dan dat ze erop gaan. Het past niet in het eindexamenprogramma, dus daar gaan we ons niet mee bezighouden. Dat is tijdverspilling. Als je op die manier denkt over het opvoeden van kinderen, dan doe je het tegenovergestelde, denk ik. Dus ik voel me soms best wel alleen in die opvatting” (startinterview, L12). Een andere leraar laat een positiever beeld zien: *“Wat er gebeurt, is dus, bij mij heeft het wel degelijk effect ook op het onderwijs al, ik ben in overleg met collega’s om te gaan kijken of we het vakoverstijgend kunnen maken”* (startinterview, L2). De resultaten laten in het algemeen zien dat ervaren en benutten van professionele ruimte voor schoolontwikkeling in veel gevallen onafhankelijk kan zijn: een leraar hoeft niet perse professionele ruimte voor schoolontwikkeling te ervaren om het daadwerkelijk te benutten.

In de Tabel 4 zien we verder twee patronen met betrekking tot hoe leraren professionele ruimte ervaren en benutten voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Het eerste patroon laat zien: leraren ervaren meer professionele ruimte voor professionele ontwikkeling dan voor schoolontwikkeling, zowel aan het begin (24 om 11) als het einde van het schooljaar (+23 om +6). Het volgende citaat illustreert hoe een leraar professionele ruimte ervaart: *“Het is energie met zijn allen, waar we vroeger vooral verzaakten in van mopperen en klagen en extern gingen wijzen en het ligt allemaal aan die en die dat het niet van. Nou hebben we echt het gevoel dat we de touwtjes in eigen handen hebben, dat we erkend worden als professionals, dat we de ruimte krijgen om ja, er iets van te gaan maken. En wat dat niet doet met mensen joh, mensen lopen veel blijer, ontspanner rond en het straalt ook af op de leerlingen al. Ik merk gewoon dat ik een betere band heb nu met bijvoorbeeld nu met mijn mentorklas havo vijf dan voorgaande jaren, omdat ze, ja goed, ik denk dat ik het uitstraal nu, dat er weer energie vrijkomt en dat we op het goede pad zijn en dat er richting wordt aangegeven”* (startinterview, L8). Dit citaat stipt ook het belang van leercultuur en de koppeling aan het leren van leerlingen aan. Het tweede patroon laat zien: leraren benutten meer professionele ruimte voor schoolontwikkeling dan voor professionele ontwikkeling, zowel aan het begin van het schooljaar (10 om 18) als aan het einde van het schooljaar (+4 om +17). Eén leraar zegt hierover: *“Misschien wel voldoende ruimte benut van wat het was maar niet voldoende gecreëerd. Dat we meer ruimte hadden moeten creëren in de vorm van meer communiceren naar het MT van hé, gaan jullie nou eens een keer ook anderen vertellen waar we mee bezig zijn. Of denk eens na over een platform waar iedereen kan vertellen hoe of wat met scholing bezig is. Dat het dan op die manier wel veel meer benut of gecreëerd had kunnen worden in plaats van alleen maar benutten”* (eindinterview, L20). Dit citaat laat zien dat benutten van professionele ruimte voor schoolontwikkeling belangrijk is, maar voegt ook iets toe: benutten van professionele ruimte is nog wat anders dan het creëren van professionele ruimte.

6.2 Gepercipieerde impact van professionele ruimte op professionele- en schoolontwikkeling

In tabel 5 worden de resultaten met betrekking tot de gepercipieerde impact van professionele ruimte, in de context van deelname aan een PLG, op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling gepresenteerd.

Tabel 5. Gepercipieerde impact van professionele ruimte.

Subcategorieën en indicatoren		Begin van het jaar		Eind van het jaar	
		Sterke mate	Geringe mate	Sterke mate	Geringe mate
Gepercipieerde impact op professionele ontwikkeling	Dagelijkse praktijk	24	0	+4	+1
	Bewustwording van eigen kwaliteiten, vaardigheden of eigen leerdoelen	28	2	+21	+1
	Uitbreiding handelingsrepertoire	Veel	Weinig	Veel	Weinig
		12	0	+13	0
	Motivatie om (verder) te leren of om meer ruimte te creëren	Hoog	Laag	Hoog	Laag
		5	0	+15	+1
	Tevredenheid	2	1	+6	+4
Gepercipieerde impact op schoolontwikkeling	Verbreden, verdiepen en/of versnellen van nieuwe of lopende activiteiten binnen de sectie/school	Sterke mate	Geringe mate	Sterke mate	Geringe mate
		18	3	+17	+5

De resultaten in Tabel 5 laten zien dat de gepercipieerde impact van professionele ruimte voor professionele ontwikkeling als gevolg van deelname aan PLG's meerdere aspecten bevat, variërend van bewustwording, tevredenheid tot aan daadwerkelijk ander gedrag in klassen. De gepercipieerde impact van professionele ruimte raakt dus aan meerdere aspecten van professionalisering van leraren. Het volgende citaat laat deze brede professionele ontwikkeling goed in samenhang zien: *"Nou, in heel veel dingen, omdat je bent en met, je hebt interactie met je collega's, meer interactie over, ja, van alles, dus over leerlingen, maar ook over vakdidactiek, ook over pedagogiek en ik denk dat je heel veel kunt uitwisselen. En dan, kijk, ik werk nog maar zes jaar in het onderwijs, maar ik heb ook collega's die staan al twintig jaar voor de klas en daar kan je heel veel leren of andersom. En omdat je toch altijd vanuit de theorie en vanuit de wetenschappelijke achtergrond gaat kijken, ja, oké, wat is er nou allemaal over gezegd, wat is er nou allemaal over geschreven? En ik ben dan wel zo iemand, ik ga het dan meteen uitproberen in mijn lessen. En dan laat je de leerlingen daar weer op reflecteren, dus ik denk wel dat je soort, ja, je wordt, je staat meer open"* (startinterview, L14).

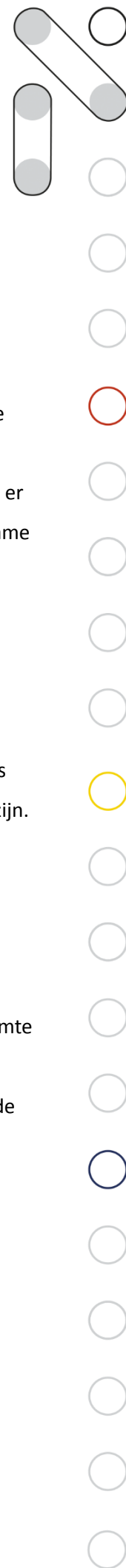
Wanneer we kijken naar de gepercipieerde impact van professionele ruimte op professionele ontwikkeling valt niet alleen op dat alle aspecten van professionele ontwikkeling in het algemeen een positieve tendens laten zien, maar dat verandering van gedrag van leraren in



de klas (24 en + 4) en bewustwording van eigen kwaliteiten, vaardigheden of eigen leerdoelen voornamelijk genoemd worden door leraren (28 en + 21). Hierbij valt vooral de relatief sterke toename van bewustwording op. Eén leraar zegt hierover aan het begin van het schooljaar: *“Maar bij de PLG word je nog bewuster, vind ik. Je wordt die dingen opeens heel erg bewust, dat vind ik wel mooi”* (startinterview, L4). Het volgende citaat laat ook bewustwording zien, niet alleen t.o.v. leerlingen, maar ook in breed opzicht: *“Nou, misschien, ja veranderd, maar misschien is de PLG meer een, ja, eyeopener vind ik dan weer een heel zware verwoording, maar is daarin duidelijker naar voren gekomen dat ik anders ben gaan nadenken over het effect van wat ik doe. Aan de andere kant, vind ik wel heel leuk, want er was ook iemand anders, die had dus inderdaad zoiets van, wij wachten veel te lang tot een uitgever komt met iets. En dan accepteren wij het en volgen wij de methode. Wij moeten ons veel meer opstellen als een klant ten opzichte van de uitgever. Met eisen, met mensen, met dit willen wij zien en dit willen wij voor elkaar krijgen. En daar merk ik dus wel heel erg aan dat de PLG daarin een- Want die had dit, binnen school zou je dit ook wel op kunnen zetten”* (startinterview, L20).

Ook valt de sterke toename van motivatie om verder te leren of om meer professionele ruimte te creëren op (5 om +15). De volgende twee citaten uit twee verschillende PLG's laten deze gepercipieerde en positieve impact op motivatie goed zien: *“Precies en ik merk ook dat dat een heleboel energie losmaakt bij me. Ik word er blij van, ik krijg allerlei ideeën tijdens brainstormsessies ook, komen de meeste mooie dingen gezamenlijk he, niet alleen uit mijn hoge hoofd. Maar we zitten met zijn allen samen en er gebeurt iets, er leeft iets, er is energie”* (startinterview, L8) en *“Maar zo'n PLG kan wel bijdragen aan het gevoel dat je kan blijven leren binnen je eigen school, dat vind ik er wel heel mooi eraan”* (startinterview, L21). Deelname aan een PLG levert dus niet alleen uitbreiding van een handelingsrepertoire of bewustwording op, maar ook zet het leraren (weer) in een gemotiveerde leerstand.

De gepercipieerde impact op schoolontwikkeling laat een overwegend positieve tendens zien: zowel aan het begin van het schooljaar (18) als aan het einde van het schooljaar (+17) percipiëren de meeste leraren dat hun deelname aan de PLG impact heeft op schoolontwikkeling. De volgende leraar onderstreept dit, maar geeft wel aan dat het een langdurig proces is: *“En ik denk dat dat wel al als een olievlek, niet heel snel, een olievlek is ook per definitie snel, maar dat het eigenlijk als een beetje zo'n soort van kruipend iets langzaam door gaat trekken richting andere mensen”* (eindinterview, L20). Er zijn echter ook een aantal leraren die in toenemende mate een geringe impact op schoolontwikkeling percipiëren (+5). Bijvoorbeeld: *“Ik heb nauwelijks invloed op schoolontwikkeling. Er is geen tijd om mijn ideeën uit de PLG te delen met anderen in de school. Ik ben op school alleen maar aan het rennen, rennen,*



rennen...” (startinterview, L17). Hierbij lijkt de rol van de schoolleiding een belangrijke rol te spelen, zo blijkt bijvoorbeeld uit het volgende citaat: “Ik heb niet het idee dat mijn rector zich heeft gerealiseerd wat ik hier doe. Mijn collega’s vragen er ook niet naar. En natuurlijk van die eerste vergadering niet zo heel veel materiaal om te delen. Maar ik heb niet het gevoel dat het op school leeft en dat men weet wat ik doe” (startinterview, L17).

In het algemeen rapporteren leraren op vier verschillende manieren (of mate) over schoolontwikkeling: 1) er is sprake van schoolontwikkeling op relatief grote schaal, de wat leraren leren en ontwikkeling in de PLG is zichtbaar in de school en er is sprake van koppeling aan lopende ontwikkelingen binnen de school en aan curriculumontwikkeling, 2) er is sprake van schoolontwikkeling, maar dan op relatief kleine schaal (binnen eigen klassen, binnen de sectie), 3) er is wel ruimte voor schoolontwikkeling en daar liggen kansen, maar het is na één schooljaar deelname aan een PLG nog te vroeg om vast te stellen dat er daadwerkelijk schoolontwikkeling heeft plaatsgevonden, 4) er is geen ruimte voor schoolontwikkeling, de PLG staat los van wat er in de school gebeurt en de schoolleiding is nauwelijks betrokken bij de koppeling tussen de PLG en lopende activiteiten in de school. Bij de eerste twee manieren ervaren een aantal leraren dat hun eigen professionele ruimte ook impact heeft op hun relatie met leerlingen: leerlingen krijgen als gevolg van de deelname aan de PLG ook meer ruimte. We kunnen dus constateren dat er sprake is van verschillende mate van schoolontwikkeling en dat hier verschillende factoren op van invloed zijn. Deze factoren zijn bijvoorbeeld rol van schoolleiding, de mate waarin de het leren van leraren gekoppeld is aan actuele ontwikkelingen en beleid in de school en het aantal jaren deelname van leraren aan een PLG.

6.3 De invloed van persoonlijke en contextuele factoren op professionele ruimte van leraren

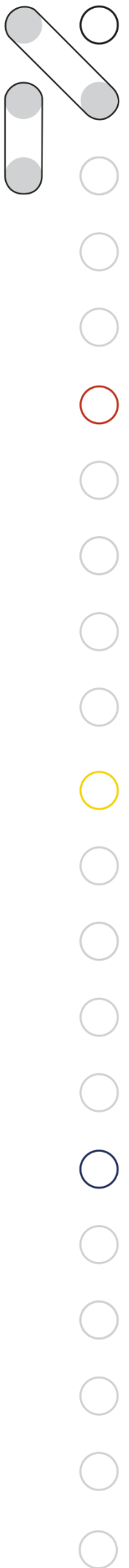
In deze paragraaf beschrijven we de persoonlijke en contextuele factoren die de professionele ruimte van leraren voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling bevorderen dan wel belemmeren. NB: een score van ‘nul’ wil zeggen dat er geen veranderingen zijn waargenomen in de eindinterviews met leraren (dit geldt zowel voor Tabel 6 als 7).

De interviews laten zien dat ten minste zeven persoonlijke factoren zowel belemmerend als bevorderlijk zijn voor de professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG. Deze zeven factoren geven, behoudens spanningen, een voornamelijk positieve tendens aan. Vooral de verwachtingen (over zowel de impact als de vormgeving van de PLG), de intenties (voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling) en de motieven (vooral autonome motivatie) voor deelname aan de PLG zijn factoren die een positieve uitwerking hebben op professionele ruimte van leraren.

Tabel 6. Persoonlijke factoren die professionele ruimte van leraren beïnvloeden.

Subcategorieën en indicatoren		Begin van het jaar		Eind van het jaar	
		Hoog	Laag	Hoog	Laag
Verwachtingen	...over de impact van de PLG	17	2	0	0
	...over de vormgeving van de PLG	13	4	+3	+3
Motieven		Sterke mate	Geringe mate	Sterke mate	Geringe mate
	Gecontroleerd	3	1	0	0
	Autonoom	23	0	+2	0
	Gecombineerd	3	0	+3	0
Intentie		Sterk	Zwak	Sterk	Zwak
	Professionele ontwikkeling	23	0	+1	0
	Schoolontwikkeling	26	0	+12	0
Spanningen		Positief	Negatief	Positief	Negatief
		1	14	+4	+9
Professionele ruimte bij aanvang van deelname PLG		Veel	Weinig	Veel	Weinig
		13	3	0	0
Ervaringen met eerdere/andere professionalisering		18	9	+4	+1
Eerdere initiatieven met betrekking tot professionele- en schoolontwikkeling		17	2	0	0

De meeste leraren hebben zelf initiatief genomen om deel te nemen aan een PLG (23 keer wordt aangegeven dat het een eigen keuze is geweest). Dit refereert naar een sterke autonome motivatie om deel te nemen aan PLG's. De volgende twee citaten laten deze autonome motivatie duidelijk zien: *"Ik vind m'n eigen, dat ik mezelf blijf ontwikkelen en niet op de automatische piloot dingen doe, dat is voor mij ik denk de belangrijkste reden"* (startinterview, L6) en *"Ik heb het ook helemaal zelf opgezocht, zelf goed bekeken en zelf opgegeven. De school betaalt het wel ook"* (startinterview, L17). Gecombineerde motivatie komt in enkele gevallen voor en laat vooral zien dat de deelname in gezamenlijk overleg tot stand is gekomen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het volgende citaat: *"Ja, alleen is dat nooit een motief geweest wat bij mij naar boven is gekomen van oh ik zou wel eens willen. Dat komt nu ik daarbij betrokken ben. En dat PLG he, het uiteindelijke initiatief is toch geboren uit een soort van urentekort en wat ga ik ermee doen. Of tenminste, ik wil niet nog meer lesgeven ik wil niet nog meer taken want he, door de bezuiniging krijg je dat. En dan was dit een heel mooi alternatief. Dus het is een mooi alternatief voor de bezuiniging. Daar komt het eigenlijk op neer"* (startinterview, L1). Deze leraar had de keuze tussen meer lessen gaan geven of aan een PLG deelnemen. Bij de gecontroleerde motivatie, dat slecht drie keer wordt genoemd, valt op dat ook deze manier van totstandkoming als positief wordt ervaren omdat schoolleiders proberen aansluiting te zoeken bij behoeftes en interesses van leraren. Dit blijkt



bijvoorbeeld uit het volgende citaat: *“Eind vorig schooljaar werd ik benaderd door mijn rector om over het onderwerp iets te onderzoeken en daar heb ik toen even een dag over nagedacht en toen ben ik eraan begonnen. Hij staat redelijk modern in wat hij met onderwijs wil op de school en we zitten ook een beetje te kijken naar wat er in de toekomst met laptopklassen bijvoorbeeld kan. ... En tijdens mijn sollicitatiegesprek had ik het over games gehad en dat herinnerde hij zich en toen heeft hij gevraagd wil je daar onderzoek naar doen?”* (startinterview, L7). Gecontroleerde motivatie betekent in dit opzicht dus niet dat een leraar gedwongen wordt om deel te nemen. Het betekent wel dat een schoolleider initiatief neemt en probeert leraren te stimuleren en te faciliteren.

Bij de intenties valt op dat deze op een sterke en positieve manier zowel gericht zijn op professionele ontwikkeling als op schoolontwikkeling (23 om 26). Tegelijkertijd wordt er geen zwakke intentie waargenomen in zowel de start- als de eindinterviews. Het volgende citaat geeft aan hoe sterk een intentie kan zijn ten opzichte van de eigen professionele ontwikkeling in de dagelijkse lespraktijk: *“Ik wil dat het daadwerkelijk effect heeft wat ik doe. Dus ik duidelijk hebben hoe mijn didactiek in elkaar steekt en hoe mijn pedagogiek in elkaar steekt ten aanzien van ICT. Maar dat wil ik onderbouwd hebben. Ik wil niet zomaar een filmpje laten zien omdat het leuk is of er een kolommetje tegenaan gooien omdat het leuk is. Het moet effect hebben, het moet een leerwaarde hebben voor mijn lessen”* (startinterview, L20). Daarnaast valt op dat de sterke en positieve intentie tot schoolontwikkeling gedurende het jaar sterk toeneemt (26 om +12). Een leraar laat bij de start van het schooljaar al zien een sterke intentie tot schoolontwikkeling te hebben: *“Want dat is een ander doel he, er moet niet alleen een visiedocument komen waarmee onze school aan de slag gaat. ... Nou heb ik weer zoiets, ik wil de school deelgenoot maken van wat ik heb geleerd in de loop van de tijd”* (startinterview, L8). Uit de volgende reflectie van een leraar blijkt dat een sterke en positieve intentie ook zijn uitwerking heeft op anderen, in dit geval leerlingen: *“Het is altijd een optelsom van dingen. Dus niet alleen door de PLG, maar ook alles wat er weer uit voortvloeit en wat er gebeurt op school. ... Ik besef ineens hoe belangrijk dat is, dat iemand trots kan zijn. Hoe dat motiveert, hoe je dat sterk maakt, hoe je dat energie geeft. Dat je eigenlijk nog meer wil doen. Dus ik probeer nu ook kinderen nog veel meer in hun trots te zetten. Dus zo werkt iets wat ik zelf onderzoek ook door op anderen”* (startinterview, L6).

Vrijwel alle leraren hebben positieve verwachtingen van de PLG, zowel qua impact als qua vormgeving. De volgende leraar had de verwachting dat ze PLG een structuur voor zichzelf zou bieden: *“Dus ik had zoiets nou, hiermee geef ik mezelf een schop onder de kont en dan moet ik wel. En dan kan ik niet schuilen achter, ik heb geen tijd of het komt niet uit. Dus eigenlijk op die manier had ik mij daarvoor ingeschreven. Later kwam ik erachter hoeveel tijd erin zat”*



(startinterview, L20). Een andere leraar heeft aan de ene kant wel verwachtingen, maar waardeert ook afwisseling binnen de PLG: *“Ja, het gaat om dingen als inspiratie en energie en een goed gesprek. En, maar wat ik inmiddels ook al heb gezien en het praktiseren-, dat het praktische dingen zijn als een lesplan of een formulier of een-, iets wat iemand ontwikkeld heeft en wat blijkt te werken. Wat je met een paar kleine aanpassingen zelf kunt gebruiken. Verdieping en eigenlijk verwacht ik ook dingen die ik niet verwacht. Begrijp je wat ik bedoel? Dus dat ik een lezing of een workshop of iets ga doen waar ik zelf bijvoorbeeld niet achteraan zou zijn gegaan, maar omdat het toevallig binnen PLG gebeurt, dat ik er wel mee in aanraking kom. Dus het gaat ook om afwisseling”* (startinterview, L12). Leraren verwachten in de PLG veel te leren van de andere deelnemers, door ervaringen uit te wisselen uit andere scholen en door samen materiaal te ontwikkelen en hier feedback op te krijgen. Deze verwachtingen blijven gedurende het jaar louter positief, al wordt er door drie leraren aan het einde van het schooljaar een lage verwachting over de vormgeving van de PLG gerapporteerd.

Het ervaren van spanningen wordt als enige persoonlijke factor zowel sterk als belemmerend als bevorderend ervaren voor professionele ruimte van leraren. Bij aanvang gaven 14 leraren aan dat zij negatieve spanningen ervaren. Aan het einde van dit schooljaar geven nog eens 9 leraren aan dat zij negatieve spanningen ervaren als gevolg van hun deelname aan de PLG. Vier leraren ervaren aan het einde van het schooljaar positieve spanningen, dat wil zeggen dat zij spanningen ervaren maar dat deze spanningen aanzetten tot verder handelen en eventueel tot ontwikkeling. Inhoudelijk zijn er drie type spanningen te onderscheiden: 1) eigen professionalisering komt in de verdrukking door dagelijkse praktijk, 2) eigen ambitie versus beperkte mogelijkheden in de school en 3) eigen ambitie versus persoonlijke mogelijkheden. Een voorbeeld van de eerste spanning blijkt uit de volgende reflectie van een leraar: *“Kijkend naar-, wel is, daar is iets misgegaan in de communicatie klaarblijkelijk. Dat de activiteiten van de PLG meestal op vrijdagmiddag zijn georganiseerd. En dat ik vrijdagmiddag les heb. Dat is, vorig jaar aan het einde van het schooljaar is ja, is dat over en weer gegaan van, wil je het volgende jaar de toestemming et cetera, maar daar is nooit, of ik heb er nooit bij stilgestaan, of het is niet helder naar mij gecommuniceerd, dat ik een vrijdagmiddag daarvoor moet reserveren. En dat is dus ook niet gebeurd. Dus ik, en dat geeft mij wel een vervelend gevoel omdat ik dus vaak nog dingen zal missen of lessen zal moeten laten uitvallen, wat ik liever niet wil in een eindexamenklas natuurlijk. Dus dat levert spanning op en dat vind ik vervelend want ik wil natuurlijk niet alleen consument zijn van die groep. Ik wil ook bijdragen en ja, ik weet hoe dat werkt. Ja, je moet er gewoon zijn”* (startinterview, L12). Naast dat hier sprake kan zijn van miscommunicatie, geeft deze reflectie het belang van afstemming van professionele ruimte goed weer. Acht van de 14 keer dat er aan het



begin van het jaar een spanning werd genoemd ging over dit type spanning. De tweede spanning blijkt uit het volgende citaat: *“Ja, ik heb toch wel, ik heb wel enorm veel hoop en een goeie verwachting maar mocht het, want dat hou je natuurlijk ook in je achterhoofd, toch sneuvelen dan denk ik dat dat bij natuurlijk weer iets stukmaakt waardoor ik misschien wat huiveriger wordt om over een paar jaar weer de nieuwe onderwijshervorming in te stappen. Er zijn er een hoop geweest he in de laatste jaren en ik was in het begin nog een jonge, frisse hond van een jaar of 25. Ik vloog overal in, maar ik heb een paar keer echt mijn neus gestoten waardoor je een beetje afwachtend bent en denkt van weet je wat, ik ga geen tijd investeren in de school. Ik ga meer tijd investeren in mezelf, hoe kan ik zelf verder komen”* (startinterview, L8). Dit citaat geeft de spanning tussen motivatie, ervaringen met onderwijsvernieuwingen en mogelijkheden in de school goed weer. Een voorbeeld van de derde spanning met betrekking tot eigen ambities versus persoonlijke mogelijkheden is: *“En ik heb gemerkt dat onze school onze leerlingen niet goed voorbereid, dus daar loop ik eigenlijk al een paar jaar tegen aan. Ik heb wat dingen aangekaart en wat dingetjes, maar er kwam niks van de grond en nou merk ik met onze nieuwe directrice die staat open voor een frisse wind”* (startinterview, L8). Deze spanning is getypeerd als een positieve spanning, omdat de leraar in kwestie heeft gehandeld naar aanleiding van de spanning.

De interviews laten zien dat er ten minste drie categorieën van contextuele factoren invloed hebben op de professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG (zie Tabel 6). Deze drie categorieën zijn vervolgens onder te verdelen in verschillende specifieke indicatoren. De algemene tendens laat zien dat voornamelijk de leercultuur in de PLG als sterk positief wordt ervaren en dat dit gedurende het jaar grotendeels blijft of juist positiever wordt. Alleen is hier een stijging te zien van leraren die ervaren dat er minder gezamenlijk geleerd wordt in de PLG. Dit heeft voornamelijk te maken met dat er in de PLG's vaak voor een gemeenschappelijk thema wordt gekozen en dat men zich daarmee in mindere mate kan identificeren (minder persoonlijke relevantie). Enkele keren noemden leraren hierbij ook vrijblijvendheid van leren: alles wat je doet is goed en er staat vanuit de PLG geen structuur op. Bij de leercultuur in de school en bij de structurele schoolkenmerken is een meer divers beeld te zien.

Tabel 7. Contextuele factoren die professionele ruimte van leraren beïnvloeden.

Subcategorieën en indicatoren		Begin van het jaar		Eind van het jaar	
Leercultuur PLG	Rol PLG-begeleider	positief	negatief	positief	negatief
		16	0	+7	+1
	Gezamenlijk leren	sterke mate	geringe mate	sterke mate	geringe mate
		25	0	+15	+8
	Sfeer	veilig-constructief	onveilig-destructief	veilig-constructief	onveilig-destructief
		11	0	+12	+2
	Vormgeving	krachtig	niet-krachtig	krachtig	niet-krachtig
		14	4	+10	+3
Leercultuur school	Sfeer	veilig-constructief	onveilig-destructief	veilig-constructief	onveilig-destructief
		2	1	+2	+2
	Gezamenlijk leren	sterke mate	geringe mate	sterke mate	geringe mate
		6	9	0	+13
	Rol schoolleiding	positief	negatief	positief	negatief
Structurele kenmerken van de school	Facilitering	voldoende	onvoldoende	voldoende	onvoldoende
		8	13	0	0
	Veranderingen omgeving school	veel	weinig	veel	weinig
		9	1	+4	0
	Secties	bevorderend	belemmerend	bevorderend	belemmerend
		2	10	0	+2

Bij contextuele factoren valt op dat de leercultuur in de PLG's overwegend als positief wordt ervaren door leraren. Positief wordt vooral de ruimte voor eigen inbreng, de open en informele sfeer en de veiligheid genoemd. De vormgeving van de PLG's wordt ook overwegend positief gewaardeerd door leraren, vooral de ruimte voor reflectie, het gezamenlijk uitwisselen en ontwerpen en het loskomen van de eigen onderwijspraktijk zijn daarbij veelgenoemde thema's. De sfeer (11 om +12) en de vormgeving als krachtige leeromgeving (14 om +10) worden gedurende het jaar ook steeds positiever gewaardeerd door leraren. De volgende twee leraren geven duidelijk aan dat zij de sfeer en het gezamenlijk leren in de PLG's als zeer positief ervaren: "Want het is een heel open en vrije sfeer. En iedereen spreekt daar ook vrijuit. Dus wat je weleens hebt als je op school bent met collega's, dat je denkt, zal ik dat nou wel vertellen? Hè, dat zit daar veel minder. Iedereen durft vrijuit te spreken, dus ook als het gaat over nou, best wel lastige onderwerpen. Of conflicten die hebt met leerlingen naar aanleiding van bepaalde spanningen die er zijn. En dat soort zaken. Daar hebben we het dan ook over" (startinterview, L2). En: "Ja, ik vind het heerlijk. Maar ik hou van het ontmoeten van andere collega's om met elkaar te hebben over- Maar hoe sta jij in onderwijs, hoe gaat het bij jou op school ertoe. Je doet ideeën van mekaar op. En ik vind het heel leuk om een zoektocht te hebben met iemand die ik eigenlijk helemaal niet ken.



Want die stelt namelijk andere vragen dan mijn naaste collega. ... En op het moment dat jij dus in een andere setting komt, word je weer op scherp gesteld. En je moet weer actief luisteren, want ik weet niet wat iemand wilt, ik weet niet wat iemand bedoelt. En dat maakt je gewoon scherper. En ik vind dat wel gaaf. Ik hou van onderzoekend leren” (startinterview, L19). Daarbij valt op dat de meeste leraren de invloed van de PLG-begeleiders positief ervaren (16 keer genoemd) of dat gedurende het jaar positiever zijn gaan waarderen (+7 keer genoemd). De volgende twee citaten geven goed weer: *“Ik vind het een geweldige begeleider. Dat is voor mij de grootste stimulans”* (startinterview, L6) en *“En wat ik gewoon heel tof vind, is bijvoorbeeld, nu kom ik er weer niet aan toe om te werken aan die PLG en deze week. Eén, door m’n ziek zijn, twee, het is altijd druk op school. Dat betekent, ik heb de herfstvakantie, de kilometers weer ga maken. En dan mag ik het oversturen naar ... en als ik mazzel heb, stuurt ze dezelfde dag nog feedback terug. En dat is gewoon voor mij een topmanier van leren”* (startinterview, L6). Dit laatste citaat geeft ook het belang van feedback en flexibiliteit van de PLG-begeleiders aan.

Minder vaak wordt de leercultuur in de school als positieve factor genoemd. Vooral kwesties als tijdsgebrek en werkdruk bij collega’s, weinig betrokkenheid van collega’s en schoolleiding en allerlei ophanden zijnde veranderingen in de school worden daarbij frequent genoemd. Het volgende citaat geeft een meer gesloten leercultuur in de school weer: *“De deuren van de klaslokalen zijn dicht. Wat daarbinnen gebeurt is het domein van de docent en van hem alleen. Of ja, van hem en de leerlingen, maar die wordt niet zoveel gevraagd is mijn ervaring. Dus reflectie via die kant gebeurt ook weinig. Dat heeft me heel erg, ja, gefrustreerd, maar ook verbaasd. En ja, het gebeurt eigenlijk nooit. Bijna nooit, dat er collega’s of leidinggevenden bij, in die les komen en feedback geven. En als het gebeurt dan is het niveau vaak heel slecht want dan wordt er gezegd van, ja, ik heb niks gekst gezien. Of, ja, het was leuk. Maar echte feedback waar je iets aan hebt, dus ook kritische feedback, dat gebeurt binnen de school bijna niet omdat je collega’s van elkaar bent. Je snapt dat mechanisme wel, maar het is slecht voor de professionaliteit want als er iets slecht gaat dan zal een collega het lang niet zo snel zeggen. Dat is de schoolcultuur hier een beetje”* (startinterview, L12). Het volgende citaat geeft aan dat er geen interesse wordt ervaren van schoolleiding en collega’s: *“Nee, want ik heb niet het idee dat mijn rector zich heeft gerealiseerd wat ik hier doe. Mijn collega’s vragen er ook niet naar. En natuurlijk van die eerste vergadering niet zo heel veel materiaal om te delen. Maar ik heb niet het gevoel dat het op school leeft en dat men weet wat ik doe”* (startinterview, L17). Er wordt bij de start van de PLG’s 14 keer en aan het einde +12 genoemd dat schoolleiders actief betrokken zijn bij de PLG’s, wat ook positief wordt gewaardeerd door leraren. De volgende leraar laat bijvoorbeeld zien dat er een schoolleider is aangewezen als contactpersoon en dat dit goed functioneert, ook richting de



school: *“Ja, nou, ik heb vanuit, ik heb iemand vanuit de directie aangewezen gekregen, dat is, zeg maar, mijn klankbord en degene waarop ik kan terugvallen. En, nou, als het nodig is, dan klopt ik bij hem aan en dan, ja, dan kletsen we er even over of ik laat zien waar ik vastloop en dan kan hij me vaak verder helpen, omdat hij al veel langer aan die school is verbonden en dus weet wat er ook, hè, voordat ik daar kwam, wat daar allemaal aan gedaan is. En ook hoe collega’s er tegenover staan, want hij kent de, het docentteam natuurlijk veel beter dan ik, omdat je vaak in je sectie bezig bent en niet zo vaak daar buiten. Dus dat is wel fijn, ja”* (startinterview, L14). Aan de andere kant wordt door ruim twee-derde van de leraren de rol van de schoolleider (als onderdeel van de leercultuur op scholen) als negatief ervaren (9 om +9). De volgende leraar ervaart bijvoorbeeld nauwelijks betrokkenheid vanuit de schoolleiding: *“Ik heb er helemaal niks van gehoord ofzo van. Het is gewoon zo, klaar. Ik heb ze nog nooit over gehoord. Behalve die keer dan dat het niet klopte qua uren, dat werd dan geregeld. Verder niks, nee”* (startinterview, L16). Deelname aan een PLG lijkt al met al weinig impact te hebben op de interesse, betrokkenheid en mogelijkheden binnen de school: wanneer dat al wel aanwezig was, werkte de PLG daarin bevorderend, maar wanneer dit minder het geval was zorgde de PLG nauwelijks voor impact op de leercultuur in de scholen.

Ten slotte blijkt bij structurele kenmerken van de scholen zowel facilitering (8 voldoende om 13 onvoldoende) en secties door leraren voornamelijk als belemmerend worden ervaren aangaande professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (10 om +2 belemmerend). De volgende twee citaten geven het belang maar ook de complexiteit van goede facilitering aan: *“Je krijgt er uren voor vanuit school en vanuit een andere, van de overheid denk ik. En ik stop er zelf veel uren in. ... Ik vind het ook leuk dus ik ben ook wel bereid om er veel in te stoppen. Maar het onderwijs is zo druk bij ons op school, het vmbo, dat als je niet uitgeroosterd wordt, niet uitgeblokt wordt, komt er gewoon niet van. Dus het feit dat ik ruimte moet claimen, gekregen heb en dus moet claimen”* (startinterview, L6). Dit citaat is kenmerkend voor veel leraren die deelnemen aan PLG’s: ik stop er meer uren in dan er voor staan omdat ik het interessant vind, er positieve energie van krijg en omdat ik merk dat mijn leerlingen er wat aan hebben. Maar ook de energie die het kost om de eigen professionele ruimte te organiseren en te bewaken. En: *“Opvatting in relatie tot geld in de situatie waarin wij nu inzitten met weinig financiële back-up. Dus twijfel in keuze maken, gaan we hier voor. Of is dat iets wat één jaar aangeboden wordt en op lange termijn zien we daar geen belang van in. Of nou ja, op lange termijn kunnen wij dat niet bekostigen dus ja, dat. En op dat gebied is er geen eenduidige opvatting. Vinden wij dat belangrijk en maken wij onszelf sterk door om keuze hiervoor te maken. Of maken wij dat wel belangrijk, maar wij hebben geen geld dus wij doen dat niet. Dus eerder is*



het geen opvatting, maar beslissing durven nemen, keuze maken hoe pijnlijk het ook kan zijn. Maar goed als dat divisie als dat de beslissing is van school nou, daar heb je mee te leven nogmaals hoe verschrikkelijk dat zou kunnen zijn” (startinterview, L23). Dit citaat geeft het belang van facilitering aan, niet alleen op korte termijn maar zeker ook op lange termijn. De volgende twee citaten geven aan dat secties nauwelijks open staan voor nieuwe ideeën of dat er wel uitwisseling plaatsvindt, maar dan op een vrijblijvende manier: “En binnen de sectie, ja iedereen vindt het prima. Ja, ik ben de enige die er nu bij betrokken is, maar ik vertel dus ook wel wat daar gebeurt. En ik heb ook een stuk geschreven over mijn deelname aan de PLG in ons personeelsblad. En ja, dus nee, ik heb geen tegenwerking gehad. En eigenlijk vindt iedereen het prima waar ik mee bezig ben” (startinterview, L2). En: “Nee, je doet natuurlijk hetzelfde als collega’s. Dus je moet wel hetzelfde hoofdstuk doen, maar als ik zeg, we gooien het boek eruit en mijn kinderen kunnen aan het eind de toets maken. Ik denk niet dat daar een probleem van gemaakt wordt. Ze weten dat ook niet denk ik. Er wordt helemaal niet gevraagd van wat doe jij allemaal in de les? Maar dat was voor de vorige school ook niet zo hoor. Je moet zelf maar weten wat je doet” (startinterview, L16). Het laatste citaat geeft een ervaren contract aan tussen de leercultuur in de PLG en de leercultuur in de sectie: “Want die hebben ook een bepaalde nieuwsgierigheid of die lopen tegen een vraag aan waardoor je automatisch in leren komt zeg maar. En dat is vele malen interessanter, even zwart-wit gezegd, dan de sectie. Want de sectie die heeft zoiets van nou daar komt ... weer met al die rare ideeën. En daar hebben ze zoiets van oh wat leuk, waarom, oh, dan ben ik benieuwd hoe dat afloopt, laat eens even horen” (startinterview, L19).

6.4 De ontwikkeling van professionele ruimte gedurende deelname aan een PLG

6.4.1 Het eerste logboek

Het eerste logboek is door 16 van de 24 leraren ingevuld (66,7% respons). Twee leraren spreken aan het begin van het schooljaar expliciet hun verwachtingen uit over de PLG. Zo zegt één leraar specifiek: “Aan het begin van het jaar moesten we onze verwachtingen opschrijven. Eén van de doelen die ik -door mee te doen aan de PLG - hoop te bereiken is dat ik in staat ben om goede onderzoeksvragen en deelvragen te bedenken. Ik heb tijdens de éénjarige lerarenopleiding wel een onderzoek gedaan, maar dat onderzoek deden we met twee personen. Toen had ik moeite met het vinden van goede deelvragen, ik hoopte dat ik in de PLG meer tips zou krijgen om een goede onderzoeksvraag en de juiste deelvragen te formuleren” (L10). Een andere leraar formuleert een meer generieke verwachting voor zijn school: “Hopelijk zal deze toekomstige onderwijsvernieuwing op de havo-afdeling eer doen aan het motto van het ... , “De school die met je meegroeit” en een belangrijke bijdrage leveren aan de ambitie van het ... om een lerende organisatie te zijn die binnen niet al te lange termijn het predicaat excellent zal verdienen, met een



*duidelijk havo-profiel dat onderscheidend in de regio is en veel leerlingen zal aantrekken” (L8). Dit laatste citaat geeft ook aan dat de leraar zoekt naar een expliciete koppeling tussen de PLG en thema’s die leven binnen zijn school. Er is één leraar die inzicht geeft in hoe haar deelname tot de PLG tot stand is gekomen, namelijk via een combinatie van gecontroleerde en autonome motivatie: *“De hoofdvraag die opgesteld was door mijn schoolleider was: Hoe kunnen wij ons als school voorbereiden op de te verwachten toename van leerlingen met een andere culturele-etnische achtergrond? De te verwachten groei zou zijn van 14% naar 20 / 25%. Leek me een mooie uitdaging om hier meer over te weten te komen, helemaal enthousiast de literatuur ingedoken, tijdpad uitgestippeld etc.” (L5). Twee leraren geven in deze fase aan dat ze de intentie hebben om de PLG te koppelen aan schoolontwikkeling: “De uitdaging nu ligt vooral in hoe zet ik de week over migratie neer. Hoe zorg ik dat de school het als het ware ademt. Hoe zorg ik dat alle lessen/vakken er in die periode mee aan het werk gaan” (L13) en “Uiteraard probeer ik ze zo te combineren zodat ik er op school ook wat aan heb” (L15).**

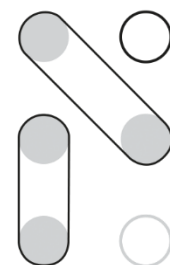
Acht van de 24 leraren geven aan dat zij spanningen van negatieve aard ervaren. Twee van de 24 leraren geeft expliciet aan op dit moment geen spanningen te ervaren. Eén leraar zegt bijvoorbeeld: *“Binnen de sectie vindt men het thema migratie interessant en is men ook bereid daaraan mee te werken. Het staat ook als opdracht PO in het tweede leerjaar in dezelfde periode als het project. Zodat het ook vaker terug komt. Ik ervaar geen spanningen binnen PLG en de school. Het thema is breed en geeft veel mogelijkheden. Onze sectie is ook wel bereidwillig om op deze manier bezig te zijn met het vak geschiedenis” (L13). De spanningen van meer negatieve aard manifesteren zich op verschillende manieren en hebben voornamelijk te maken met werkdruk (drie leraren), voortgang van de PLG (twee leraren), het kunnen waarmaken van eigen ambities of ambitie vanuit de school (twee leraren) en interpersoonlijke situaties (twee leraren). Over werkdruk zegt één leraar bijvoorbeeld: *“ik ervaar een enorme spanning tussen mijn eigenlijke werk, lesgeven, en het onderzoek, met name omdat ik moeilijk op meerdere dingen tegelijkertijd kan focussen. Daar komt bij dat de AOS bijeenkomsten, de PLG’s en andere zaken rondom het onderzoek véél tijd kosten die óók aan het onderzoek besteed hadden kunnen worden” (L1). Overigens zegt dezelfde leraar over de bijeenkomsten van de PLG: “Spanning/uitdaging voelde ik niet als zodanig, ik zie zo’n bijeenkomst meer als een soort klankbord waar voor jezelf meer dingen duidelijk worden met betrekking tot je onderzoek” (L1). Een andere leraar uit een andere PLG en school zegt over werkdruk: *“Extra ruimte voor het meedoen aan de PLG heb ik dus niet ervaren. In tegendeel” (L3). Over de voortgang van de PLG ervaren twee leraren spanning: “Het uitwerken van het idee en het zoeken van gegevens kost erg veel tijd, lees: vele uren. Tegelijkertijd moeten er voor school herkansingen van schoolexamens gemaakt en nagekeken worden, en concept PWS***



nagekeken en besproken worden. Dit allemaal in de eerste 2 weken van december. Verder zijn er op 7 december de hele dag rapportvergaderingen. Toch is het me gelukt om alles op tijd af te hebben voor de volgende PLG. Op 10 december is de PLG en komt in de ochtend het bericht dat deze vervalt. Even rust maar wel jammer van het gehaast daarvoor" (L3). Over ambitie rapporteert één leraar specifiek over de ambitie van de vraag/behoefte vanuit de school: "Ik moet ook eerlijk bekennen dat ik het wel enigszins benauwd kreeg toen ik eenmaal doorhad hoeveel werk de onderzoeksvraag van mijn schoolleider bleek te zijn. Leuk, uitdagend, maar zeker niet in 1 jaar te doen" (L5). Deze leraar ziet dit overigens ook als een belangrijk leermoment. Het volgende citaat geeft aan hoe interpersoonlijke situaties ook voor spanning kunnen zorgen: "Lastig is dat collega's niet reageren op ingestuurde verslag: niet reageren binden 1 week betekent dat ze akkoord gaan met de inhoud. Dat heb ik gezegd en staat ook in de begeleiden mail (ik mis een reactie als "ik heb het gelezen, ben er helemaal mee eens). Afwezige collega was "pas" na de kerst terug: ik heb mij er bij neer gelegd dat ik pas na de kerst verder kon met m'n onderzoek" (L6).

Over de sfeer binnen de PLG's zijn zeven leraren uitgesproken positief. Het volgende citaat geeft de strekking van deze positieve evaluatie goed weer: "Je voelt je gewaardeerd en daardoor raak je geïnspireerd en enthousiast. Je zelfvertrouwen groeit en hierdoor durf ik meer. De groep is heel open en er is een veilige en prettige sfeer. Geen verwachtingen, enkel positieve energie. Het feit dat je met vakgenoten samenwerkt is heerlijk en het feit dat het tijd mag kosten helemaal!!! Het hoeft niet binnen twee uur af. Je mag fouten maken en hiervan leren. Je mag experimenteren en van elkaar leren" (L11). Een andere leraar voegt toe: "De sfeer binnen de PLG vind ik plezierig, ontspannen en ruimte voor ieder zijn ideeën. Je krijgt genoeg informatie mee om het thema te kunnen verdiepen" (L13). Enkele leraren die al eerder in een PLG hebben geparticipeerd vergelijken de huidige sfeer met die van eerdere jaren en zeggen daarover: "De sfeer in de groep is anders dan zoals ik 'm vorig jaar ervaren heb. Ik ervaar de sfeer nu meer als gespannen. Een grote groep heeft al eerder onderzoek gedaan in het kader van hun universitaire opleiding. Een aantal van hen heeft in mijn ogen geen open houding en kunnen op sommige momenten een beetje denigrerend doen richting/ over anderen. Dat vind ik jammer, want binnen een PLG moet een veilige sfeer zijn, willen mensen echt iets van elkaar leren" (L9). Dit refereert ook naar (het gevoel van) herhaling: enkele leraren ervaren veel herhaling gedurende de bijeenkomsten omdat ze de inhoud al eerdere jaren hebben gehad.

Dertien van de 24 leraren rapporteren over de manier van gezamenlijk leren binnen de zes PLG's, waarvan er tien meer positief en drie meer kritisch van aard zijn. De meer kritische opmerkingen gaan over het gebrek aan gezamenlijk leren ("Ik mis een maatje in de PLG....ik zoek die zelf wel buiten de PLG. Ik ga niet elke bijeenkomst om dat ik er zelf nu in mijn tweede jaar



weinig haal. Ik ga wel om collega's te ondersteunen (als ze dat willen). En gesprekje met de begeleiders", L6), het gebrek aan focus ("probleem is het vinden van een gezamenlijk onderwerp dat direct in de klas toepasbaar is", (L3) en over interpersoonlijke situaties ("Het concept dat ik ontving was bij lange na nog niet af. Ik heb het echter wel goed doorgenomen en voorzien van een aantal opmerkingen. Tijdens de intervisiebijeenkomst bleek helaas dat degene aan wie ik gekoppeld was mijn concept niet had doorgenomen. De feedback die ik daardoor kreeg, was voor mij niet bruikbaar. Daarnaast had hij richting mij een vervelende houding en maakte bijvoorbeeld op een gegeven moment de opmerking dat hij het heel 'schattig' vond dat ik mij zo aan de structuur van het boek gehouden had. Het kwam er op neer dat hij dat niet nodig had", L9).

Leraren beschrijven het gezamenlijk leren als positief wanneer er sprake is van het gezamenlijk uitwisselen van ervaringen, het ontwikkelen van materiaal, expertise van anderen en reflectie op de eigen praktijken. Zo zegt één leraar: *"Hierdoor leren wij hoe onze leerlingen aan de slag gaan, wat je daarbij tegen kunt komen en hoe dit eventueel verbeterd zou kunnen worden. Dus leren door zelf te doen, maar ook met aanwezige experts en de tijd nemen om na te bespreken"* (L2). Een andere leraar bevestigt dit en noemt ook expliciet de rol van feedback: *"Blijf met de serieuze feedback van de PLG en de reacties van mijn collega's. De nieuwe onderzoeksvraag biedt genoeg uitdagingen om mee aan de slag te gaan, en ik denk dat we met de resultaten van dit onderzoek echt nieuwe dingen kunnen gaan opzetten. PLG is echt professioneel, ruimte voor iedereen"* (L5). En weer een andere leraar benadrukt het belang van het gebruik van verschillende bronnen: *"We leren veel door ervaringen aan elkaar door te geven. Door korte presentaties aan elkaar te geven. Doordat we lezingen krijgen aangeboden van mensen die gespecialiseerd zijn in het onderwerp op verschillende gebieden. Door wetenschappelijke artikelen te lezen en te bespreken"* (L11). Deze leraren ervaren binnen de PLG professionele ruimte: *"Tijdens de bijeenkomsten van de PLG is er veel ruimte voor intervisie. Dit vind ik zeer prettig. Het zorgt ervoor dat het onderzoeksproces 'fris' blijft"* (L14). Vier van de 24 leraren geeft expliciet aan dat PLG-begeleiders hier een belangrijke rol bij spelen, zo blijkt bijvoorbeeld uit het volgende citaat: *"Maar vooral door drie hele enthousiaste begeleiders. Zij zijn fantastisch. Organiseren nuttige en leuke bijeenkomsten en geven positieve feedback"* (L11).

De leercultuur in de school en de rol van de schoolleiding wordt door enkele leraren genoemd. Voornamelijk de betrokkenheid van collega's binnen de school lijkt hierbij een aandachtspunt te zijn. Zo zegt één leraar eerst: *"Helaas bleven de reacties vrijwel uit. We ontvingen maar vijf bierviltjes, kregen wel 'negatieve' respons van vier collega's, op een mail, waarin de leden uitgenodigd werden om op 15 december deel te nemen aan de tweede PLG-bijeenkomst en kregen nul reacties op de vacature, waardoor we zelf maar aan de werkgroep*



hebben deelgenomen” (L8). Maar later zegt hij: “Het was ondanks het feit dat we er aanvankelijk een hard hoofd in hadden, toch een geslaagde bijeenkomst. Hij duurde ook langer dan gepland, zonder dat er iemand opstond en wegging. We merkten gelukkig een grote betrokkenheid van onze PLG-leden bij het onderwerp Havo-Profilering. De één staat wat meer open voor verandering en actie, dan de ander, maar over het algemeen was iedereen bereid om dit schooljaar al actie te ondernemen” (L8). Dit laat zien dat er in eerste instantie weinig betrokkenheid was, maar na een eerste verkenning wel degelijk draagvlak bleek te zijn. Een andere leraar uit een andere PLG zegt hierover: “Daarnaast is het me tot nu toe nog niet gelukt om andere collega’s te betrekken in het project. Men vindt het interessant en leuk, maar is of zelf met iets anders bezig (opleiding) of heeft er zelf geen tijd voor (‘bordje is al vol’)” (L11). Deze leraar spreekt later haar intentie uit om dit het komende jaar meer op te pakken en heeft tegelijkertijd anderen ingeschakeld om het thema binnen de school georganiseerd te krijgen: “Ik heb de conector op school gevraagd me te helpen bij het voorbereiden van de presentatie (en vorig jaar met het inlijsten van foto’s en maken van QR codes, het maken van een mooie poster en een prachtige uitnodiging). Hier heb ik enorm veel steun aan gehad” (L11). Ook op praktisch niveau wordt de rol van de schoolleiding door enkele leraren gewaardeerd: “Mijn leidinggevende en de roostermakers hebben meegedacht met mijn onderzoek zodat ik nu alsnog vaak genoeg computers tot mijn beschikking heb” (L7). Twee leraren zijn wat kritischer over de rol van de schoolleiding: “Op mijn eerste vrije vrijdag sinds lang, de dag voor de kerstvakantie besluit de schoolleiding opeens dat er dan een studiedag is. Ik vind dat ik hier niet naar toe hoeft te gaan, maar krijg hier wel commentaar op van de leiding” (L13) en “Waar ik me een klein beetje zorgen om maak, is wat de directie uiteindelijk zal doen met onze aanbevelingen. Er zijn natuurlijk meer onderzoeken aan de gang, dus welke onderzoekers zullen uiteindelijk hun plan mogen en kunnen uitvoeren van de directie, dat is nog onzeker...” (L18). Dat laat zien dat de rol van schoolleiding zowel te maken heeft met praktische zaken als met meer inhoudelijke zaken.

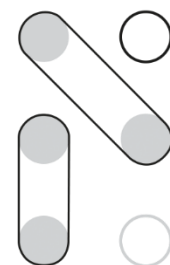
Een aantal leraren laat op dit moment, aan het begin van het schooljaar, al enkele indicaties zien van de impact van deelname aan PLG’s. Zo zegt één leraar: “De opdrachten die je dan doet geven je weer energie om toch ondanks dat er weinig tijd is nieuwe dingen uit te proberen, omdat het zo leuk is de kinderen op een andere manier bezig te zien” (L6). Dit verwijst naar motivatie om (verder) te leren. Weer een andere leraar ervaart dat ze zich meer bewust in geworden: “We leren binnen de PLG namelijk naast de technische aspecten van een onderzoek ook het kijken naar ons eigen onderwerp om nieuwe inzichten te vinden. Door soms vanuit een ander perspectief te kijken kun je erachter komen waar in het onderzoek eventuele mankementen zitten. Zaken die ik zelf misschien als logisch ervaar, zijn niet altijd logisch voor mensen die niet op

dezelfde school werken" (L7). Twee leraren geven aan bezig te zijn met schoolontwikkeling: "Ik krijg alle ruimte om te experimenteren en buiten het lesboek te kijken naar mogelijkheden en onze leerlingen op een andere manier bepaalde vaardigheden te leren en met een bepaald onderwerp om te gaan" (L11) en "Het resultaat hiervan is dat ik toch soms bezig ga met de uitdaging die me bij de PLG wordt gegeven en dat ik daar ook op school gebruik van kan maken. Zo hebben de leerlingen er dit jaar toch een beetje profijt van en alle leerlingen die in de toekomst komen ook. Uiteraard geef ik als deze opdracht in dit geval een domino met tangens gelukt is dit door aan collega's om ook een keer te proberen. Het is zonde om iets waar je zoveel tijd in hebt gestoken niet te delen met anderen" (L16).

Een aantal leraren geven maken onderscheid tussen intentionele en daadwerkelijke professionele ruimte. Zo zegt één leraar: "Ik zou de professionele ruimte waarover in het eerste richtvraag gesproken wordt willen splitsen in een intentionele en een daadwerkelijke: de bedoelingen zijn absoluut goed. De school(-leiding) wil professioneel omgaan met een aantal vraagstukken die spelen. Ze wil de betrokken collega's ook absoluut 'de ruimte geven' door hen hiervoor te faciliteren en er een stimulerende omgeving omheen te bouwen. Probleem is dat ik (en met mij een behoorlijk aantal van mijn collega's) door aanhoudende bezuinigingen op het aantal uren de afgelopen twee jaar, het hele onderzoek ervaar als een enorme taakverzwaring; gevoelsmatig komt het er alleen maar bij" (L1). Een andere leraar zegt over professionele ruimte in haar school: "De afgelopen maanden heb ik het geleerde bij de PLG meteen binnen de school kunnen toepassen. Ik ervaar dus veel ruimte om het geleerde bij de PLG AOS toe te passen op school" (L14). Twee leraren van dezelfde school ervaren nagenoeg hetzelfde: "Ik heb hierin veel ruimte ervaren voor mijn eigen ideeën en ontwikkeling, maar ook binnen de school heb ik ervaren dat mensen meedenken over bijvoorbeeld het faciliteren van genoeg lessen in een computerlokaal, vooral nu dat op mijn school op dit moment een grootschalige verbouwing plaatsvindt" (L7) en "Mijn school laat me volledig vrij in mijn onderzoek, ik mag het allemaal op mijn manier aanpakken, maar ik krijg van de schoolleiding zeker ook steun en bruikbare tips voor mijn onderzoek" (L10). Drie leraren geven expliciet aan dat ze collega's binnen hun sectie betrekken bij de PLG en dat ze hier open voor staan. Zeven van de 24 leraren ervaren voldoende professionele ruimte binnen hun school voor professionele ontwikkeling, terwijl één leraar daar een kritischer standpunt in inneemt.

6.4.2 Het tweede logboek

Het tweede logboek is door 19 van de 24 leraren ingevuld (79,2% respons). Vrijwel alle leraren geven expliciet aan de leercultuur in de PLG zowel qua sfeer als qua gezamenlijk leren als (zeer) positief te ervaren, zo blijkt bijvoorbeeld uit: "Ik ervaar een collegiale verbondenheid binnen de PLG die sterker is dan met heel veel collega's hier op school. Die taakverbondenheid, maar ook



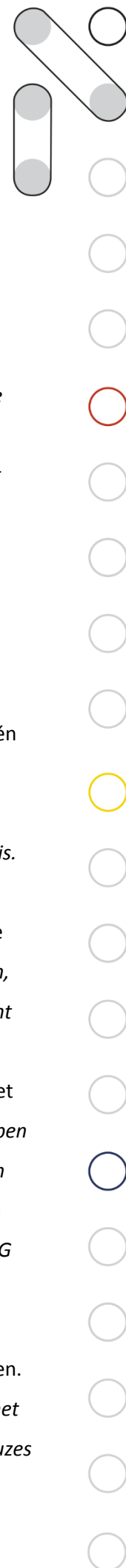
de gezamenlijke gevoelde passie, is een belangrijke voorwaarde voor succes. We leren vooral door te denken en te doen (vanuit eigen ervaringen, nog te weinig door externe voeding) en wat we leren is vooral het maken van leerling gestuurde opdrachten” (L22). Andere leraren stellen: “Voor een groot deel leren we van elkaar, maar de PLG-begeleiders geven de nodige theoretische ondersteuning. Dat gebeurt allemaal in een prettige sfeer. Deelnemers durven zich kwetsbaar op te stellen” (L4) en “Dat is ook het prettige van de PLG: je bekijkt elkaars werk, stelt kritische vragen, geeft tips en deelt ervaringen. De sfeer is goed, je leert beter te onderzoeken en vooral ook kritisch te kijken naar je eigen onderzoek” (L10). Of: “Het goede van de bijeenkomsten van de PLG is dat je echt uit de school wordt gehaald. Je bent dan niet bereikbaar voor andere collega’s en trekt op met de collega’s binnen je PLG. Deze middagen worden gevuld met informatie over het doen van onderzoek, intervisie en reflectie. Soms zijn de bijeenkomsten over het doen van onderzoek voor mij overbodig, omdat ik hier al meer ervaring mee heb” (L14). Deze laatste leraar geeft ook aan dat sommige bijeenkomsten als een herhaling worden ervaren, iets dat door enkele andere leraren ook wordt aangegeven. Het leren in een PLG blijkt voor sommige leraren ook een zoektocht, zo blijkt uit het volgende citaat: “In de begeleiding met de leerling is het binnen de PLG nog wat zoeken naar de exacte rol. Je begeleidt leerlingen op het proces en veel minder op de inhoud. Ik kan me daar persoonlijk goed mee redden, maar ik merk dat collega’s daarin echt zoekende zijn. Dat is een leerpunt voor de komende tijd als groep” (L21). De PLG-begeleiders worden door zes van de 19 leraren als positief tot zeer positief ervaren, zo blijkt bijvoorbeeld uit de volgende twee uitspraken van twee verschillende leraren: “De begeleiders zijn capabel en zeer prettig” (T23) en: “Ook deel ik tussentijds mijn materiaal met mijn begeleidster van AOS. Ook zij reageert positief en denkt echt met mij mee” (T2_19). De leercultuur in de school wordt echter door zes van de 19 leraren als belemmerend ervaren met betrekking tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, zo blijkt bijvoorbeeld uit: “Het is erg druk op school, inhalers herkansingen, open dag ...weinig tijd om eens goed te bespreken. De andere leraren hebben daar ook al helemaal geen tijd voor” (L17). Een andere leraar zegt hierover: “Nog steeds is deelname aan de PLG om rooster technische redenen problematisch. Dit levert nog steeds lichte spanning op: ik voel me schuldig niet actief bij te kunnen dragen aan de groep” (L12). Uit dit laatste voorbeeld blijkt ook de sociale uitwerking die deelname aan een PLG heeft op deelnemende leraren.

Desondanks ervaren drie van de 19 leraren een positief effect van deelname aan de PLG op hun professionele ontwikkeling, zo blijkt uit: “Niks is moeilijker dan dingen weer afleren en daarna weer anders aanleren. Als ik niet bij de PLG zou zijn zou ik hier denk ik later achter komen omdat je als docent veel in je eentje werkt” (L16). Veertien van de 19 leraren geeft aan dat ze door



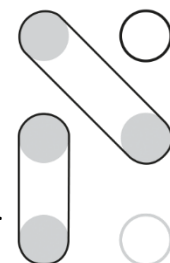
deelname aan de PLG spanningen ervaren. Deze spanningen zijn veelal negatief van aard (in die zin dat spanningen ook kunnen aanzetten tot gesprekken, verbetering of vernieuwing). De spanningen hebben voornamelijk betrekking op (een gebrek aan) tijd: elf van de veertien leraren geeft aan spanning te ervaren omdat er teveel tijd uitgaat naar activiteiten op de school en dat deze werkdruk ten koste gaat van deelname aan de PLG. Zo stelt één leraar: *“Er zijn een paar collega’s die enthousiast onze bijeenkomsten bezoeken. Wij voelen ons echter zeer zwaar belast met het onderzoek. Ik had me voorgenomen in de vakantie een grote hap uit het noodzakelijke werk te nemen maar het is me niet gelukt. Ik kon me er niet toe zetten. Mijn collega is hetzelfde overkomen”* (L1). En: *“Het merendeel van de tijd die eigenlijk in de PLG gestoken moest worden, is de afgelopen maanden opgeslokt door allerlei andere schoolse zaken zoals rapportvergaderingen, examens e.d. Dit geldt met name voor de tijd die wij als leraren krijgen om hier zelfstandig mee aan de slag te gaan. De bijeenkomsten van de AOS (de PLG) staan gepland en die zijn hier niet zo vatbaar voor”* (L14). De tijdsdruk heeft in sommige gevallen ook impact op de lespraktijk van leraren: *“Ik merk wel dat ik momenteel heel veel tijd kwijt ben aan mijn onderzoek. Met name het ontwikkelen van het lesmateriaal is tijdrovend. Hierdoor kom ik in de knel met de rest van mijn werk. Lessen worden minder goed voorbereid en correctiewerk belandt op een grote stapel. Volgende week heb ik een gesprek aangevraagd met mijn begeleidster om o.a. hierover te praten”* (L9). Een leraar ervaart expliciet nog geen spanningen, maar zegt wel: *“Spanningen hebben zich nog niet echt voorgedaan. De druk om op een moment X met iets te moeten komen, is wel gevoeld, maar wordt vooral ook gedeeld en als collectieve opdracht gevoeld”* (L22). De rol van de schoolleiding wordt hier relatief vaak bij genoemd, zo blijkt uit de volgende twee citaten van twee verschillende leraren: *“Wat een schuurpunt blijft is dat er vanuit de teamleiding geen aandacht (of belangstelling) is voor hetgeen wat we er wel/niet doen. Dat blijf ik een gemiste kans vinden. En als je dan aangeeft dat het soms wel lastig is te combineren is het antwoord dat ik dit zelf wilde en zij me geen scholing hebben opgelegd, slaat de frustratie wel toe”* (L19), en: *“Ik heb wel degelijk spanning door de PLG bijeenkomsten. Ten eerste krijg ik geen 60 uur van de schoolleiding. Tevens werk ik ook weer volledig omdat dit door de school gevraagd is. Ook ga ik naar een cursus reken coördinator, en ik merk dat ik gewoon te veel doe op dit moment. Het is voor mij wel 5 uur trein om heen en weer naar ... te gaan. Ik heb een chronisch tijd gebrek”* (L17). De rol van de schoolleiding wordt ook op een meer positieve manier benadrukt: *“De teamleider en de rector hebben me geholpen door wat tips te geven over de formulering van de vragen, opdat deze door leerlingen niet verkeerd geïnterpreteerd zouden worden”* (L10).

In twee van de zes PLG's (PLG 2 en 3) heeft de schoolleiding de deelnemers aan de PLG een interne PLG in de school laten leiden. Het doel hiervan was het bevorderen van



schoolontwikkeling door onderzoek (dat aangestuurd werd vanuit de PLG). Echter, ondanks deze positieve intentie geven enkele leraren ook spanningen aan: *“Met ingang van dit jaar veranderde dit en had de directie het plan opgevat dat iedereen die een onderzoek zou gaan doen binnen de AOS daarnaast ook een interne PLG zou moeten aansturen. Voor velen voelde dit als een substantiële taakverzwaring. Ze kregen hiervoor nl. geen extra faciliteiten en bovendien was hiervan niemand op de hoogte toen zij zich voor een AOS-onderzoek opgaven. Het afgelopen jaar ervaren de leraren sowieso een verder toenemende en steeds problematischere werkdruk”* (L15). Hierbij speelt in enkele gevallen ook het belang van de uitkomsten van het onderzoek een rol: *“De resultaten van ons onderzoek hebben wat dat betreft dus geen of enigerlei waarde. Dat het er sowieso komt is een spinsel van de directie. De reden dat ik beide bovenstaande zaken noem is dat zij beide onze motivatie om het onderzoek serieus te nemen ondergraven: we worden min of meer verplicht bepaalde zaken uit te lichten in ons onderzoek en daarnaast is de uitkomst niet relevant voor het beleid dat gevoerd gaat worden”* (L1). Deze uitspraken laten zien dat spanningen in sommige gevallen ook impact hebben op de motivatie van leraren.

Vier van de 19 leraren geeft expliciet aan dat ze wel een intentie tot schoolontwikkeling hebben, maar dat voorzichtigheid is geboden en dat de schoolpraktijk ook niet altijd meewerkt. Eén leraar benadrukt dit als volgt: *“De uitdaging is om vanuit de PLG ook een verandering te laten plaatsvinden binnen de verschillende scholen. Dat is nu nog niet aan de orde. Ik zou dat wel heel graag willen, ik merk dat ik soms wat sneller zou willen gaan, maar zie ook dat het niet realistisch is. Enig geduld is geboden.....maar er gebeuren binnen ... in leren al veel mooie dingen”* (L21). Deze leraar benadrukt overigens ook de specifieke dynamiek die een PLG met zich meebrengt. De lange termijn wordt ook benadrukt door een andere leraar: *“we treden als PLG als een team naar buiten, naar de verschillende deelnemende scholen. We merken allemaal dat er binnen de scholen nog echt gewerkt moet worden aan het effect van dit project binnen de scholen. Daar is het nu ook nog te vroeg voor. Dat is een aandachtspunt voor de komende tijd”* (L21). Een andere leraar benadrukt het belang van beschikbare tijd binnen de school: *“Het is erg druk op school, inhalers herkansingen, open dag ...weinig tijd om eens goed te bespreken. De andere leraren hebben daar ook al helemaal geen tijd voor”* (L17). De intentie tot schoolontwikkeling wordt door leraren voornamelijk vormgegeven door gezamenlijk materiaal te ontwikkelen, zo blijkt bijvoorbeeld uit het volgende citaat: *“Mijn PLG hoop ik in te zetten om samen te komen tot een ‘kijkwijzer’ die leraren beter in staat zou moeten stellen om de onderzoekende houding van leerlingen in beeld te krijgen”* (L15). Dat schoolontwikkeling door relatief weinig leraren wordt genoemd lijkt een aantal oorzaken te hebben. Zo bevestigen een aantal leraren de volgende uitspraak: *“School is net zoveel dingen bezig naast het primaire lesgeven, dat er te weinig tijd is om je eens echt te verdiepen. Dat is jammer. Er zullen keuzes*

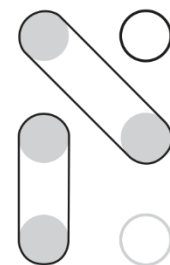


moeten worden gemaakt anders blijft alles half werk. Sectiegenoten weten dat ik PLG, ik breng ze van enkele dingen op de hoogte. Maar om er verder op in te gaan daarvoor ontbreekt de tijd” (L4).

Interessant is dat drie van de 19 leraren expliciet aangeven professionele ruimte voor schoolontwikkeling te creëren. Deze leraren stellen: *“Ik heb het PTA in 2013 zelf geschreven en heb besloten de professionele ruimte te nemen om het programma te herschrijven. Inspiratie komt onder meer uit de PLG” (L12), “Het fijne van deze bijeenkomsten is dat ik vaak de volgende dag enkele collega’s op zoek om over de bijeenkomst te vertellen en zo die kennis te delen. Elke keer hoop ik dat een collega zo enthousiast wordt door iets wat ik vertel, of iets herkend van wat ik meeneem dat op die manier ook zij weer een beetje meedoen. De laatste bijeenkomst waren er al enkele collega’s die meteen vroegen naar de bijeenkomst, dus de eerste kring na de druppel is er al” (L19), en: “Het inspireren van collega’s met mijn onderzoek op school was het leukst. Je hoopt hiermee dat zij ook gaan differentiëren. Dit ontstond vanuit een werkgroep binnen de school die zich bezighoudt met professionalisering binnen de school. Daar zijn leraren bij betrokken die allen ook relatief kort in het onderwijs werken. De consequenties waren dat zij het ook interessant vonden wat ik deed” (L24).* Uit deze drie citaten blijkt het belang van dialoog binnen de school. Ook lijkt hierbij van belang dat leraren concrete producten ontwikkelen en verspreiden binnen de school, zo blijkt uit: *“De afgelopen maand(en) heb ik door deelname aan de PLG professionele ruimte ervaren door het maken van een onderzoeksinstrument. Ik heb een enquête gemaakt voor de leerlingen van mijn school en ik wilde zeker zijn dat ik geen vragen miste of verkeerd had gesteld. Om hier zeker van te zijn heb ik mijn collega Klassieke Talen, de teamleider en de rector om feedback gevraagd. Op het ... kun je gewoon bij iedereen binnenlopen en om feedback vragen, dat ervaar ik als zeer prettig” (L10).*

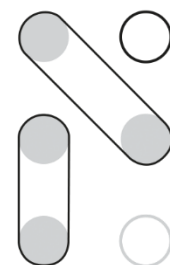
6.4.3 Het derde logboek

Acht van de 24 leraren hebben het derde logboek ingevuld (33,3% respons). Drie van de acht leraren die een derde logboek hebben ingevuld geven expliciet een intentie tot schoolontwikkeling aan als gevolg van deelname aan de PLG. Ze geven aan de komende periode te willen gebruiken om wat ze geleerd of ontwikkeld hebben in de PLG te gaan koppelen aan wat er in de school speelt. Hierbij wordt zowel een koppeling gemaakt met leerlingen als met collega’s. Eén leraar zegt bijvoorbeeld: *“Mijn voornemen is nog steeds om daar te werken aan de onderwerpen die op dat moment in de groep aan de orde zijn en mijn eigen leer/ontwikkelvragen over het opzetten van een diachroon thema binnen het curriculum: een thema dat buiten de lesmethodes valt, maar wel relevant is voor mijn leerlingen en het geschiedenisonderwijs in deze tijd” (L12),* terwijl een andere leraar zich meer richt op collega’s: *“Mocht dit bevallen dan kan ik met deze manier van les geven vaker oefenen en dan mijn collega’s hier ook over vertellen en uitleg geven zodat ze dit ook toe kunnen gaan passen” (L16).*



Zeven van de acht leraren rapporteren expliciet over spanningen. De meeste spanningen hebben de maken met beperkte beschikbare tijd binnen hun eigen school. Zes leraren refereren daaraan. Eén leraar zegt bijvoorbeeld: *“Tijd is altijd m’n grootste vijand. Wanneer ga ik de workshop maken en voorbereiden. Op school word je in beslag genomen door de reguliere lessen en alle rompslomp eromheen (vergaderingen, ouderavonden, excursies, thema-middagen, toets weken, herkansingen, het centraal examen etc.)”* (L11), terwijl deze leraar ook stelt dat deze spanning ook te maken heeft met energie: *“Toch blijft het lastig om na zo’n bijeenkomst deze energie en inspiratie om te zetten in daadwerkelijke werkactiviteiten voor in de klas”* (L11). De andere spanningen zijn van soortgelijke aard. Overigens geven drie leraren aan dat deelname aan de PLG grotendeels in eigen tijd plaatsvindt, maar dat dit geen spanning voor hun is omdat ze er veel energie uithalen. Zo zegt één leraar: *“Toch blijft het leuk om aan opdrachten voor de PLG te werken vanwege de afwisseling en de mogelijkheid anders met de lesstof bezig te zijn. Het moet helaas wel in mijn eigen tijd, als hobby”* (L3), terwijl een andere leraar hierbij ook de energie benoemt: *“Soms zie ik er tegen op omdat het na het lesgeven is en ik dus een dag van 12 uur maak. Maar het valt me altijd mee aan het eind van de dag. Times flies when your having fun!”* (L16). Twee leraren refereren aan een spanning (ze noemen dat uitdaging) om collega’s in de eigen school te betrekken bij de thematiek van de PLG. Eén leraar zegt hierover bijvoorbeeld: *“De uitdaging was om meerdere collega’s enthousiast te krijgen. Dat is altijd wel spannend of dat uiteindelijk lukt. We hebben van te voren in een algehele team vergadering het project besproken Dit aan de hand van leraren die een migratie verleden hebben. De uitdaging zat er meer in de week zelf. Loopt het zoals je het bedacht hebt. Is men (leerlingen en leraren) enthousiast. De PLG stond in dit proces er wat naast”* (L13). Eén leraar geeft expliciet aan geen spanningen te ervaren op dit moment.

Vijf leraren geven allen aan dat de leercultuur in de PLG constructief en leerzaam is. Zo zegt één leraar: *“De leercultuur is prima. Iedereen die wil draagt een steentje bij. We hebben discussie over de meetbaarheid, hoe ga je beoordelen, wie doet wat, hoeveel ruimte krijg je binnen je school, is het te delen met andere, waar loop je tegen aan. Ik ervaar het als een verrijking binnen mijn vakgebied”* (L3). Opvallend is dat drie van de acht leraren, uit twee verschillende PLG’s, ervaren dat video-interactie begeleiding als middel een positieve bijdrage heeft geleverd aan hun professionele ontwikkeling. Dit blijkt uit het volgende citaat: *“Wel heb ik de laatste tijd voor de PLG gefilmd in de klas. Ik heb hier eigenlijk een grote hekel aan maar het is wel belangrijk dat je het af en toe doet. Je kunt veel leren van het terug kijken van je eigen lessen. Ik denk dat ik dit zonder de PLG (PLG, red.) niet zo gauw gedaan zou hebben. Dit zijn dingen waarvan je denkt, deze doe ik nog wel een keer.*

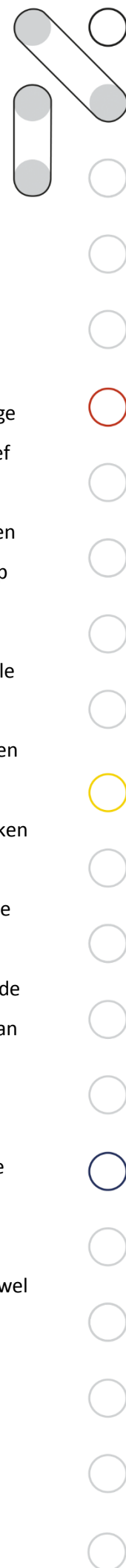


Alleen dan komt het er niet van. De PLG (PLG, red.) is een stok achter de deur dat ik toch met mijn ontwikkeling bezig blijf” (L16).

Drie van de acht leraren geven expliciet aan dat hun professionele ruimte voor hun professionele ontwikkeling is afgenomen. Dit heeft voornamelijk te maken met de druk die eindexamens met zich meebrengen. De volgende uitspraak van een leraar is representatief voor deze gerapporteerde afname: *“Ik wil wel een notitie daarin maken dat ik nog niet heel ervaren ben in de examenklassen en dat dat bij mij voorrang heeft gekregen in aandacht. Zeker omdat ik een heel leerniveau onder mijn hoede had. Vandaar dat het voor mij in de afgelopen 2 maanden minder aandacht heeft gekregen. Tijd is een item dat terugkerend (op meerdere onderdelen) een “beperkende factor” kan hebben” (L20).* Hieruit wordt duidelijk dat de verantwoordelijkheid voor eindexamenklassen, gekoppeld aan ervaring, impact heeft op de mate waarin leraren professionele ruimte ervaren.

Daarentegen rapporteren zeven van de acht leraren dat deelname aan de PLG de professionele ruimte voor hun professionele ontwikkeling heeft vergroot, variërend van bewustwording van eigen kwaliteiten, vaardigheden of eigen leerdoelen, een uitbreiding van het eigen handelingsrepertoire en motivatie om (verder) te leren. De volgende leraar zegt over bewustwording: *“Ik leer anders te kijken naar bepaalde zaken en me minder vast te houden aan het lesboek en het programma voor het vak” (L11),* terwijl een andere leraar meer expliciet verwijst naar uitbreiding van het eigen handelingsrepertoire: *“Door de PLG van de afgelopen maanden is vooral mijn visie om het gebruik manken van digitaal materiaal aangescherpt. Vooral de discussies over het didactische meerwaarde van de het digitale materiaal heeft mij nogmaals doen beseffen dat je eerst goed moet nadenken over je leerdoel, en dan pas kunt zoeken naar een werkvorm, al dan niet digitaal” (L20).* Deelname aan de PLG leidt ook tot motivatie om verder te leren, zo blijkt uit de volgende uitspraak: *“De workshops waren inspirerend en van een hoog niveau. Ik heb twee workshops bijgewoond die werden verzorgd door PLG-leden. Het was prettig om elkaar weer te zien en te merken dat deze mensen zo vernieuwend en energiek met het vak omgaan. Dat werkt motiverend en leverde in mijn geval weer concrete lesideeën op” (L12).*

Minder leraren, namelijk drie van de acht, geven aan dat deelname aan de PLG ook heeft geleid tot schoolontwikkeling, al expliciteren wel dat het gaat om eerste kleine stappen. Het volgende citaat geeft dit weer, maar suggereert ook dat de kans op schoolontwikkeling vergroot wordt als de ontwikkelingen inhoudelijk aansluiten bij wat er in de school speelt en leeft: (L13) *“Het is spannend omdat het een vrijblijvend karakter had of leerlingen ook daadwerkelijk wilden participeren in hun pauzes. Gelukkig is dat wel gelukt. Het is zo dat het leefde in de school wat ik graag wilde”.*

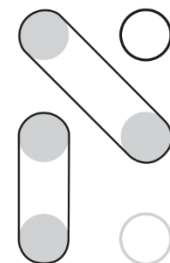


6.4.4 Synthese logboeken

De resultaten uit het eerste logboek laten zien dat ongeveer een derde van de leraren professionele ruimte ervaart binnen de school voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Aan het begin van het schooljaar ervaart ongeveer een derde van de leraren negatieve spanningen, die vooral te maken hebben met werkdruk, voortgang van de PLG, te hoge ambities en interpersoonlijke kwesties. Ongeveer de helft van de leraren rapporteert overwegend positief over de manier van gezamenlijk leren binnen de PLG's. Het leerklimaat in de PLG's (zowel qua sfeer als gemeenschappelijk leren) is overwegend positief, al zijn er enkele leraren die vanwege bijvoorbeeld herhaling (vanwege eerdere deelname) of het gebrek aan focus dit als minder positief ervaren. Het leerklimaat in de school en de rol van de schoolleiding wordt door enkele leraren negatief ervaren. Voornamelijk de betrokkenheid van collega's binnen de school wordt gemist. Een aantal leraren ervaart, aan het begin van het schooljaar, dat deelname aan de PLG impact heeft op hun professionele ontwikkeling.

De resultaten uit het tweede logboek laten zien dat de meeste leraren weinig professionele ruimte voor schoolontwikkeling ervaren en benutten, maar dat een aantal leraren professionele ruimte voor schoolontwikkeling is gaan creëren. Hierbij lijkt dialoog over de inhoud met collega's en schoolleiding van belang. Het leerklimaat in de PLG's wordt door de meeste leraren positiever ervaren dan het leerklimaat in de scholen. Anderzijds valt op dat er in relatie tot de eerste logboeken relatief weinig veranderingen hebben plaatsgevonden in de mate van ervaren en benutte professionele ruimte. Wel is opvallend dat er gedurende het schooljaar allerlei veranderingen in de dagelijkse schoolpraktijk plaatsvinden die in de meeste gevallen een belemmerende uitwerking hebben op de professionele ruimte van leraren. De rol van de schoolleiding wordt door ongeveer de helft van de leraren genoemd, meestal in de context van een negatieve spanning en een gebrek aan tijd. Het merendeel van de leraren ervaart weinig tijd voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, ondanks de deelname aan de PLG.

De resultaten uit het derde logboek laten zien dat vrijwel alle leraren professionele ruimte ervaren om aan hun eigen professionele ontwikkeling te werken. Het leerklimaat en de gezamenlijkheid in de PLG dragen hier volgens de leraren positief aan bij. Minder leraren rapporteren over de impact van professionele ruimte op schoolontwikkeling, maar leraren geven wel aan dat voorzichtig enkele stappen worden gezet. Ongeveer twee derde van de leraren ervaart spanningen, die meer negatief geladen lijken te zijn omdat ze te maken hebben met afname van professionele ruimte voor hun eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling vanwege allerlei dagelijkse onderwijszaken (veelgenoemd is hierbij het eindexamen).



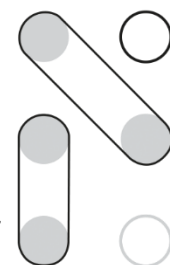
De logboeken laten zien dat professionele ruimte gericht op professionele ontwikkeling gedurende het schooljaar in het algemeen toeneemt. Tegelijkertijd blijft de professionele ruimte voor schoolontwikkeling in het algemeen gelijk of ervaren leraren een afname hiervan. Hieraan liggen voornamelijk de druk van dagelijkse werkzaamheden en het leerklimaat in de school aan ten grondslag. Hierdoor neemt het aantal spanningen gedurende het schooljaar toe. Een aantal leraren ervaart weinig professionele ruimte, maar probeert de professionele ruimte te vergroten door initiatief te nemen. De dialoog met collega's en schoolleiding lijkt hierbij van belang.

6.5 De ontwikkeling van professionele ruimte van vijf leraren nader bekeken: interactie tussen persoonlijke en contextuele factoren

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de ontwikkeling van professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG gedurende een schooljaar en op welke persoonlijke en contextuele factoren daarop van invloed zijn (en hoe deze factoren interacteren). We gaan daarbij expliciet in op hoe professionele ruimte zich manifesteert gedurende het schooljaar wanneer leraren deelnemen aan een PLG. Hiervoor zijn vijf leraren 'geselecteerd' volgens een contractanalyse: leraren die veel en juist weinig professionele ruimte ervaren en benutten (blijkend uit de interviews) zijn voor deze dieptestudie geselecteerd. Deze geselecteerde leraren met een sterke mate van professionele ruimte zijn L11 (uit PLG 1, pseudoniem Monique) en L13 (uit PLG 1, pseudoniem JoJanneke). De geselecteerde leraren met een minder sterke mate van professionele ruimte zijn: L1 (uit PLG 3, pseudoniem Albert), L3 (uit PLG 4, pseudoniem Hannah) en L18 (uit PLG 5, pseudoniem Ernst). Per leraar is een samenvatting in de vorm van een verhaal opgesteld. Ter illustratie zijn bij elk verhaal uitspraken van de leraren zelf, afkomstig uit zowel de start- als de eindinterviews, opgenomen.

6.5.1 De professionele ruimte van JoJanneke

Deze leraar Geschiedenis (pseudoniem JoJanneke, L13) kon in eerste instantie, bij gebrek aan een 1^e graad bevoegdheid niet deelnemen, maar door inbreng van schoolleiding en PLG-begeleider is dit toch gelukt. Ze was in het begin wat terughoudend in de PLG (door een andere achtergrond bijvoorbeeld), maar later voelde zich volwaardig lid. Ze blijft zich wel professionaliseren, ook via andere activiteiten dan de PLG. Na ongeveer 1,5 jaar voelde ze zich op haar gemak en kon ze binnen de school haar project wat meer positioneren. Over dit proces zegt ze: *"Ik denk, ja, misschien ligt dat ook aan mij persoonlijk maar ik moet altijd wel een tijdje kijken van, nou, ja, een stukje veiligheid denk ik ook. Omdat ik soms ook voel van nou ja, heb ik genoeg kennis in huis. En dan moet ik altijd wel eventjes nou, peilen van, hè, want er zijn altijd mensen in een PLG die tada, hier ben ik. Nou, daar heb ik altijd wel iets meer tijd voor nodig. Nou, ik denk dat één jaar voor mij te kort zou zijn om ook te laten zien wat ik zelf kan"* (L13, interview 2). Hiermee zegt ze ook de het voor haar van meerwaarde is dat de PLG langer dan één haar georganiseerd wordt. Ze heeft

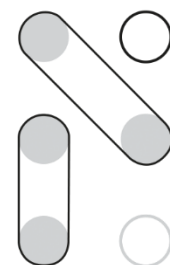


hierdoor niet alleen meer ruimte, maar ook meer zelfvertrouwen gekregen. Ze zegt hierover: *“Ja, nou komt dat misschien ook wel door mezelf hè, dat je toch op een gegeven moment in staat bent, ik heb ook nog een training halverwege gedaan waardoor je heel erg aan je eigen persoonlijke ontwikkeling werkt. En ik merk binnen school dat nou ja, dat ik wel een bindende factor heb en dan ga je natuurlijk ook meer in de lift. Dus je durft ook meer. En nou, voor mij heeft het wel opgeleverd dat ik ook binnen zo’n PLG zie, dat ook al heb je geen studie gedaan, dat je genoeg kennis in huis hebt en genoeg nou ja, van dingen weet om ook jouw steentje bij te dragen”* (L13, interview 2).

Het project is niet meer alleen van Jojanneke, maar door een projectaanvraag onderdeel van de school geworden. Zo stond het project een week lang centraal binnen de school. Ze krijgt er uren voor, maar ze ervaart wel dat ze ‘vol’ zit. De directie steunt het project. Aan het einde van het schooljaar wordt duidelijk dat het ontwikkelde curriculum vast onderdeel wordt voor verschillende klassen de komende jaren, op verschillende niveaus. Over de directie zegt ze: *“Nou, ik denk dat het ook wel belangrijk is dat de directie zo’n project als proeftuin wil zien, hè, dat ze er dus tijd voor beschikbaar stellen, ook financiën. En dan blijkt ook dat er binnen een team, dat er dan wel wordt gedacht, nou, oké. Ja, als de directie erachter staat, dat is denk ik wel belangrijk, dat is niet de hoofdzaak. Maar ik denk dat het wel goed is dat de directie het belangrijk vinden dat er nou vakoverstijgende ontwikkelingen zijn, maar dat er ook interacties met de buitenwereld”* (L13, interview 2).

Jojanneke ervaart binnen de sectie ruimte om verder met dit thema te werken. Maar ook binnen de school: het thema is zelfs centraal gesteld in de projectweek. Ze zegt hierover: *“En ik krijg dan wel heel veel ruimte, dat merk ik wel. Als ik vraag van, mag ik de school benutten voor een vergadering. Nou, dan wordt er niet moeilijk over gedaan. En als ik iets wil bestellen dan kan dat ook. Ja, dat vind ik zelf wel heel fijn. En zo’n migratieweek, daar is ook alle ruimte voor genomen, ook met de overkoepelende directeur gesprekken over gehad. Dus ja, ik krijg wel het gevoel van, nou, men waardeert het dat je buiten je lessen en je interne activiteiten je kop boven het maisveld uitsteekt”* (L13, interview 2). Ze haalt voldoening uit de manier waarop leerlingen hiervan leren. Jojanneke geeft aan dat die schoolontwikkeling o.a. tot stand is gekomen door het thema gemeenschappelijk op te pakken, door als team naar buiten te treden, door bewust mensen te enthousiasmeren, door de PLG te benoemen. Collega’s weten elkaar hierdoor nu ook beter te vinden (ook voor andere zaken).

Participeert vanaf het begin in de PLG, dit is het vierde jaar. Ze heeft veel ruimte in de PLG gekregen, in het begin van dit schooljaar soms weleens teveel. Ze ervaart de PLG als een



veilige omgeving. Ze gaan volgend jaar door om het project helemaal af te ronden. Het kost wel veel tijd om alles op papier te zetten. Door haar deelname aan de PLG ervaart Jojanneke echt ruimte om zich professioneel te ontwikkelen; niet alleen met betrekking tot het thema, maar ook op andere vlakken, zoals hoe je een gesprek met een leerling kunt aangaan. Dit blijkt uit het volgende citaat: *“En dat me dat eigenlijk ook heel veel oplevert aan contacten maar ook aan kennis over het thema. Maar ook meer inzicht, hoe je iets zou kunnen implementeren in een school en hoe je dat weer met de groep waar je dan mee samenwerkt en hoe de reacties daar weer opkomen. Dat vind ik gewoon een hele leuke manier om met je vak bezig te zijn en je vak ook op te kaart te zetten. Maar ook voor jezelf daar een nou ja, levendig in te blijven zou ik maar zeggen, dat je wel elke keer denkt van, hé, dit kan erbij of dat kan erbij. Je blijft onderzoekend en dat vind ik voor een vak eigenlijk heel belangrijk”* (L13, interview 2). Ze krijgt hierdoor meer zelfvertrouwen, waardoor ze ook meer durft. Over de PLG zegt ze: *“Ja, weet je, je krijgt bijvoorbeeld een schema te zien van, hoe dingen op elkaar werken. En dat soort dingen, dat heb je in je onderwijsjaren heus wel is een keer gezien. Maar je merkt dat dingen opnieuw verfrissen, dat dat heel wat oplevert. En dat is eigenlijk wel heel mooi, je krijgt er andere inzichten door. En naarmate je langer in het vak zit, ja, dan heb je ook wel is soms van, nou, dat weet ik nou wel. Maar soms denk je, o, ja, dat was ook zo maar dat gebruik ik te weinig. En er zijn natuurlijk ook mensen die echt iets vertellen wat ik nog nooit heb gehoord want er zijn ook mensen vanuit het geschiedenisveld die dan iets over een interview vertellen die daar ja, of hun ervaringen delen die ik natuurlijk niet ken dan. En dan is het echt nieuw”* (L13, interview 2).

Ze heeft de ambitie om de ontwikkelde methode voor meerdere niveaus en klassen in te zetten. Het thema is nu door verschillende leraren in hun lessen besproken. De schoolleiding vindt dit erg belangrijk en steunt dit. Dit jaar hebben alle leraren uit de sectie die lesgeven aan tweedejaars te maken met het project; iedereen moet het aan de leerlingen uitleggen, iedereen moet het werk van leerlingen ook nakijken, en iedereen moet naar het archief toe.

6.5.2 De professionele ruimte van Albert

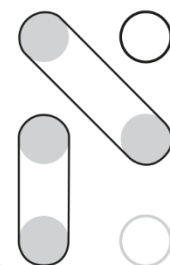
Deze leraar Economie (pseudoniem Albert, L1,) participeert voor het eerst in de PLG 3 over ‘praktijkgericht onderzoek’. De deelname van Albert aan de PLG is tot stand gekomen in interactie tussen persoonsfactoren (hij vond altijd al dat hij door middel van een onderzoek een gevoel moest krijgen bij wat er in de school op ICT-gebied gebeurde; hij wilde niet nog meer uren lesgeven) en contextfactoren (het verzoek van de directie in het kader van het schappen van uren); hierdoor is zijn deelname aan de PLG in feite ontstaan vanuit een soort negatieve motivatie. Daar komt bij dat hij geen praktijkgericht onderzoek gewend is; hij heeft een onderzoeksbaan gehad aan de universiteit en heeft nog altijd spijt dat hij die baan heeft



opgezegd. In de loop van de tijd gaat Albert zich echter meer betrokken voelen bij het onderzoek; die betrokkenheid komt echter onder druk te staan als gevolg van het feit dat hij het onderzoek met een collega moet uitvoeren (die ook nog eens niet beschikt over kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek) en de mogelijke randvoorwaarden die de directie stelt aan het onderzoek. Dat roept spanningen op. Over beide spanningen gaat Albert praten: met PLG-begeleider en met schoolleiding. De spanning uit zich bijvoorbeeld als: *“Het is totaal zinloos geweest, wat wij gedaan hebben. En dat hebben we al heel snel dat vermoeden gekregen en dat is bevestigd geworden. Niet zo lang geleden. En dat frustreert natuurlijk enorm. A, zijn we gefrustreerd, ja, omdat we vinden dat de werkdruk toch wel erg hoog is geworden”* (L1, interview 2). Albert geeft ook aan dat de schoolleiding ook trots en enthousiast is over zijn onderzoek. Bovendien wordt schoolontwikkeling gestimuleerd door elke deelnemende leraar aan de PLG een eigen PLG in de school te laten organiseren; dat vergroot de betrokkenheid van leraren bij de school. Echter, dit brengt bij Albert behoorlijk wat spanning met zich mee vanwege de extra belasting. De rol van de schoolleiding is door Albert niet als positief ervaren, hij heeft weinig ruimte gevoeld om het onderzoek open in te richten. André kan niet de leraar zijn die hij wilt zijn. Door de PLG zegt hij wel: *“Ja, goed, dat heeft me wel nog meer bevestigd in wie ik ben. Dus in die zin ben wel zekerder geworden. En straal ik dat misschien ook uit”* (Albert, interview 2). Hij ervaart veel spanningen en ook dat frustreert hem. De werkdruk heeft hij ook als hoog ervaren. Door deze omstandigheden is hij er niet in geslaagd te groeien als leraar: hij heeft ook geen professionele ruimte ervaren. Sterker nog, hij zegt: *“Dus dat zou eigenlijk, bijna zeggen van, nou, de ruimte- Door het onderzoek wordt mijn ruimte om mezelf te ontwikkelen als docent ingeperkt. Dat interpreteer ik ongeveer”* (Albert, interview 2). Hij vindt het oprecht jammer dat het allemaal zo gelopen is, hij ziet ook wel andere leraren die wel profiteren van de PLG. Hij gaat solliciteren naar een andere baan, waarschijnlijk buiten het onderwijs. Hij ervaart geen professionele ruimte voor schoolontwikkeling, maar mondjesmaat voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Hij denkt dat vooral andere leraren beter zijn geworden van de PLG. Over schoolontwikkeling zegt hij: *“Ja, dat gaat niet gebeuren. We zullen wat- We zullen leraren wat trucjes bij gaan brengen, denk ik, op het gebied van websitebouwen of zoiets. Maar het beleid en de hele gedachte die wij wegleggen, daar gebeurt niks mee. Nee”* (Albert, interview 2).

6.5.3 De professionele ruimte van Hannah

Deze leraar Wiskunde (pseudoniem Hannah, L3) is een ervaren leraar (leeftijd >60 jaar) die graag wil blijven leren. Ze zoekt steeds nieuwe verbanden buiten de school waar dat mogelijk is. De afgelopen twee jaar heeft ze deelgenomen aan de PLG Wiskunde. Daar richt ze zich op het ontwikkelen van wiskundemateriaal. Ze ervaart de PLG dit jaar als een kleine club die best aardig



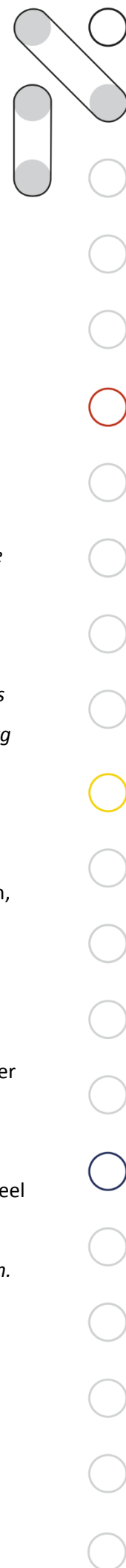
werkt; vorig jaar was de PLG te groot waardoor er meer individueel geleerd werd en je minder feedback kreeg. Ze ervaart professionele ruimte binnen de PLG (er wordt bijvoorbeeld rekening gehouden met de behoeften van de leraren) en ze gebruikt het materiaal dat ze ontwikkeld ook in haar eigen lessen. De leercultuur in de PLG is open en constructief, alhoewel ze wel graag meer met toetsing en inhoud had beziggehouden, in plaats van didactiek. Volgend jaar wil ze zich hier via een PLG meer op gaan richten. Ze zegt over de PLG: *“Ja, je leert van elkaar, als je elkaar ziet en hoe je lessen opbouwt, ja”* (L3, interview 2). Voor schoolontwikkeling ervaart ze geen ruimte. Daarvoor is er op school geen tijd. In de school staan voornamelijk dagelijkse praktische dingen centraal. Ze zegt hierover: *“Ja, dat leren op school, nou, dat doe je eigenlijk niet. Nee, dan ben je gewoon met je dagelijkse praktijk en je, ja, dan gaat het zo zijn gang. Sta je er niet echt bij stil. Dat doe je bij een PLG wel”* (L3, interview 2). Maar ook: *“Ja, dat is eigenlijk wel hetzelfde, ja. Binnen de PLG word je meer uitgedaagd, hè. Dat klopt. Meer dan op school, ja”* (L3, interview 2).

Het sectieoverleg gaat op aan praktische zaken, de schoolleiding ziet deelname aan de PLG als persoonlijke ontwikkeling en ze krijgt weinig uren voor deelname (30 uur in plaats van 60 uur). Deze situatie is gedurende het gehele jaar gelijk gebleven, ondanks gesprekken met haar leidinggevende. Bovendien lopen er op school te veel ontwikkelingen waardoor er een tijd is om ook nog te praten over wat ze ontwikkeld in de PLG. Ze vindt dat wel jammer, maar de hectiek van de dag is te groot. Ze reflecteert: *“Nou ja, maar ik kan er weinig aan veranderen. Ik vind het niet prima, maar ik kan er weinig aan veranderen”* (L3, interview 2).

Ze vindt dat ze door haar deelname aan de PLG een betere leraar is geworden; ze durft te experimenteren en haar leerlingen begrijpen de lesstof beter. Ook vinden ze de lessen leuker. Ze heeft binnen haar lessen ruimte gecreëerd om te experimenteren met zelf ontwikkeld lesmateriaal. Ze hoeft hier nauwelijks verantwoording voor af te leggen. Ze zegt hierover: *“Ja, wat ik al zei, ja, je doet het toch een beetje als hobby. Dus die ruimte krijg ik niet van school uit, maar wel als, ja, die neem ik zelf”* (L3, interview 2). Maar het zijn kleine stapjes. Bij grotere stappen moet ze haar sectie inlichten en die stap heeft ze nog niet ondernomen. Ze is tevreden over haar ontwikkelde materialen. Hannah is nog steeds leergierig, ondanks dat de cultuur in de school haar hier nauwelijks toe uitnodigt.

6.5.4 De professionele ruimte van Monique

Deze leraar Geschiedenis (L11, pseudoniem Monique) is erg enthousiast over het onderwijs. Ze heeft hart voor haar leerlingen en ze wilt zichzelf graag blijven ontwikkelen. Ze gaan nu bijvoorbeeld voor het vierde jaar participeren in de PLG. Ze ervaart het leren in de PLG als volgt: *“Nou ja je merkt dat het gewoon verfrissend is om af en toe gewoon buiten je eigen huisje zeg*

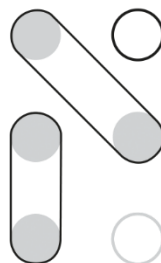


maar hè, waar je je veilig voelt, om daar met andere mensen op een andere manier naar je vak te kijken. En wat fijn is, is dat je feedback krijgt, dat je echt vakinhoudelijk bezig bent en dat je ook tijd krijgt om je kwalitatief te ontwikkelen” (L11, interview 2). Ze is erg ambitieus, wat ook een valkuil kan zijn. Ze is ervan overtuigd dat een PLG pas echt goed werkt als je er meerdere jaren aan deelneemt, wat blijkt uit: *“Naar mijn mening, het ligt er natuurlijk aan wat je doel is, maar naar mijn mening is het echt wel minimaal vier jaar, heb je nodig sowieso ook om elkaar een beetje te leren kennen, om te weten wat je eigenlijk met elkaar wil, om er te durven staan, om fouten te durven maken. Ja, wat ik heel fijn vind, is dat er gelegenheid is om je te ontwikkelen”* (L11, interview 2). Monique heeft professionele ruimte nodig om zichzelf te blijven ontwikkelen, maar ook om het leren van haar leerlingen te blijven verbeteren. Ze reflecteert: *“Maar ik heb dat wel heel erg nodig. Want anders ja, dan zit je maar in je eigen wereldje zeg maar. En ook ja, je komt niet verder en je kijkt niet verder en je blijft eigenlijk heel erg vlak bezig. En je merkt aan deze leerlingen hier op deze school dat die heeft toch wel behoefte aan wat meer”* (L11, interview 2).

Ze ziet het als een intensief project, maar ze haalt er ook veel voldoening uit. Ze ziet dat leerlingen er veel van leren en dat raakt haar vaak: *“Die vond ik echt, dat je bij sommige interviews [van leerlingen], nou ja goed dat was zo fantastisch mooi, echt ontroerend gewoon, ja echt heel erg leuk. Dus dat, ja dat, daar wil ik wel wat meer mee”* (L11, interview 2). Ze wilt van het project zelf veel leren, maar ook dat haar leerlingen er meer van opsteken. Daarnaast wil ze graag leerlingen helpen in hun ontwikkeling, en daarvoor is meer nodig dan alleen het boek; leerlingen kunnen en willen zoveel meer en ontwikkelen van onderwijs kost veel tijd; dat kun je beter in een groep doen, dan kun je van elkaar leren.

De rector en conrector zijn heel enthousiast over het project en volgen het op afstand. Ze ervaar zeker ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling; ze kan haar project gewoon in haar lespraktijk gebruiken; ze weet ook dat de schoolleiding het mooi zou vinden als ze maatschappijleer en aardrijkskunde erbij betreft; collega's vinden het ook leuk. Dat vakoverstijgende wil ze de komende jaren verder ontwikkelen. Ze gaat dus verder met deelnemen in een PLG de komende jaren. Ze heeft in de school ruimte gecreëerd door het PTA zo in te richten dat ze één periode geheel aan dit project kon werken: *“Nou ik heb heel bewust ook voor mijn eigen programma toetsing en afsluiting, PTA zeg maar gekozen voor een kwartaal waarin ik dus bezig ben met het PLG-gebeuren. Dus dat sluit dan zeg maar af. Dus daarna ga ik gewoon weer door met het reguliere programma omdat we naar dat eindexamen toe moeten werken”* (L11, interview 2).

Overleg over het project met haar collega's in de sectie is lastig, omdat die veelal parttime werken. Ze zegt hierover: *“Aan de andere kant vind ik het ook heel erg leuk om hetgeen*

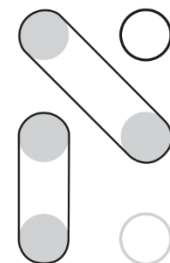


wat je geleerd hebt of de ervaringen die je hebt, om dat mee te nemen hier naar school. Alleen ja, het is best moeilijk op wat voor een manier dat je dat kan gaan doen. We hebben een kleine sectie, we werken allemaal parttime, je hebt verschillende klassen, je moet heel erg zuinig zijn op je tijd zeg maar” (L11, interview 2). Daardoor is gezamenlijk leren lastig. Ze maakt haar werk ook zichtbaar op school: bijvoorbeeld via presentaties, lokale pers erbij en informatie in het schoolblad. Ze vertelt ook aan haar leerlingen dat ze het deelneemt aan de PLG en die vinden dat heel leuk, een lerende leraar; de leerlingen voelen zich daardoor veiliger. De leercultuur in de school kan echter beter, leraren weten elkaar nog niet structureel te vinden. Monique wilt daar graag verandering in brengen. Ze probeert de cultuur in de school te veranderen door kritisch te kijken naar het rooster en zo professionele ruimte te creëren. Ze merkt dat leraren vaak conservatief zijn. Ze denkt ook dat het uitmaakt of het vakleraren zijn of leraren vanuit andere domeinen. Ze zegt hierover: “Dat is ook best lastig omdat leraren over het algemeen ook redelijk conservatief zijn. Ja, ook waakzaam zijn. Hè, de werkdruk- Wij hebben ja, zoveel elke keer krijgen we weer nieuwe thema's en nieuwe manieren van ontwikkelen. Dat we er ook een beetje sceptisch tegenover staan. Maar wat ik zelf ervaar met de PLG, dus gewoon buiten school eigenlijk. Dus misschien is dat- Misschien nog zelfs beter werkt” (L11, interview 2).

Ze ervaart de sfeer binnen de PLG als erg positief, ze leert veel van de begeleiders en andere leraren. Ze vindt het prettig dat er binnen de PLG gewerkt wordt aan een concrete opbrengst (een handleiding voor leraren) en dat er tegelijkertijd veel ruimte is voor eigen invulling. Ze zegt hierover: “En dat jullie er juist heel veel van leren zonder dat er nou per se een product of een onderzoeksresultaat moet zijn, vindt ze juist hè, de weg naar zeg maar, is het belangrijkste. En ja, dat is, vind ik zelf ook heel erg fijn en eigenlijk ook het belangrijkste. Maar daarnaast is het toch fijn om een concreet doel te hebben” (L11, interview 2). De positieve feedback die ze in de PLG heeft ontvangen heeft erg stimulerend voor haar gewerkt.

6.5.5 De professionele ruimte van Ernst

Deze leraar Natuur- en Scheikunde (pseudoniem Ernst, L18) ziet zichzelf als een traditionele leraar die is vastgeroest en moeite heeft met een aantal vernieuwingen in het onderwijs. Hij reflecteert hierop: “Ik drijf ook op ervaring. Je doet je ding omdat je het eigenlijk zo lang doet, maar zelf kritisch naar jezelf kijken van, waarom doe ik het zo en nou, dat is er op een gegeven moment afgegaan” (L18, interview 2). Hij is de enige leraar binnen de sectie en zoekt naar manieren om daar verandering in aan te brengen, dat is een belangrijke motivatie om te participeren in de PLG. Hij hoopt dat hij daardoor weer op een andere manier naar zijn onderwijs kan kijken. Ernst heeft bij de start van de PLG veel ruimte ervaren voor zijn professionele ontwikkeling: “Ja, het gaf ruimte met als gevolg dat je iedere reddingsboei op een gegeven moment interessant vindt. En dat

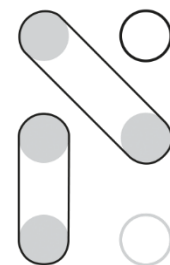


ook een aantal collega's gewoon weer gezegd hebben van geef mij maar weer een boek, gooi die computer het raam uit. En dat ik ook gemerkt heb voor mezelf, ik heb me vastgebeten om te proberen om het digitaal aan te bieden en er wordt een soort van gedigitaliseerd boek wat je maakt. En dan denk ik, ik ben geen methodeschrijver, ik heb daar ook niet de tijd voor om dat voor zes jaar aan elkaar, gewoon al die kinderen elke keer dat spul aan te kunnen bieden.” (L18, interview 1).

Zijn motivatie is om zich (weer) professioneel te ontwikkelen via de PLG. Hij is er in het begin van het schooljaar van overtuigd dat ontwikkelingen uit zichzelf moeten komen (zelf ontwikkelen), en hij verwacht dat dit in de PLG gaat gebeuren. Aan het einde van het schooljaar zegt hij: *“Na zoveel jaar hoop je dat je weer nieuwe, energie is misschien het goede woord, vindt, om weer met een frisse blik naar je vak te kijken. En als ik dat nu moet zien aan het eind van het jaar, dan denk ik van hmm. Heb ik voor mezelf niet bereikt”* (L18, interview 2).

Hij gelooft door eerdere ervaringen niet zo dat zijn deelname aan de PLG ook impact heeft op schoolontwikkeling. Hij wordt niet gefaciliteerd door de school, maar ervaart wel de ruimte om te experimenteren in zijn lessen met ICT. Hij voelt zich onzeker over ICT-gebruik, terwijl dit juist beleid van de school is: de school wilt op grote schaal gaan digitaliseren. Dat ervaart hij als veel professionele ruimte. Ernst ervaart binnen de school wel voldoende ruimte om zichzelf te professionaliseren en om te experimenteren. Hij merkt dat hij steeds meer lesgeeft op routine en dat de omgeving hem ook niet uitnodigt met een ander perspectief naar het onderwijs te kijken. Soms ervaart hij teveel ruimte: de schoolleiding is niet direct betrokken en alle veranderingen komen op zijn conto terecht. De school faciliteert niet, er mogen geen lessen uitvallen. Zijn teamleider is op de hoogte, en toont af en toe interesse, maar daar blijft het bij.

Ernst heeft halverwege het jaar moeten concluderen dat ICT niet bij hem past. Hij heeft er te grote vraagtekens bij. Hij zegt hierover: *“Tot de, dat ik voor mezelf tot de conclusie kwam van, ik heb daar eigenlijk niks mee gedaan. Wat ik ook bij mezelf merk, dat ik me steeds meer, ik wil niet zeggen distantieer van de ICT, maar dat ik steeds meer tot de conclusie kom, het is een voor mij een hulpmiddel en het is absoluut geen doel op zich. En ik merk van mezelf dat ik ook geen, ik haal er geen lol uit om daar heel hard mee bezig te gaan”* (L18, interview 2). Hij weet niet hoe hij moet handelen wanneer alle leerlingen een laptop hebben. Hij wilt zich komende jaren vakinhoudelijk professionaliseren, bijvoorbeeld gericht op Scheikunde in het VMBO. Dat is een belangrijke opbrengst voor hem. Hij zegt hierover: *“En het is voor jezelf ook wel een bewustwording ook van nou, ik wil me weer verder ontwikkelen in mijn vak en in de vakdidactiek en zo, in plaats van met ICT”* (L18, interview 2). En later zegt hij: *“Dus ik ben nog steeds aan het*

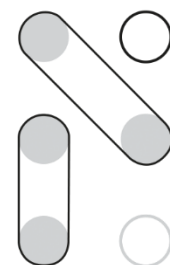


zoeken, dat ik denk van ergens moet er meer zijn dan wat ik nu doe. Ik ben er wel achter gekomen dat dat voor mij, dat is dan het positieve, dat ligt voor mij niet in de ICT” (L18, interview 2). Hij is zich er nu van bewust dat het een hele andere manier van lesgeven vraagt en dat hij zich hier niet goed op voorbereid voelt. Het moet ook een meerwaarde hebben voor leerlingen, niet voor leraren, dan is zijn uitgangspunt. Hij is hier nog sterk zoekende in. Hij reflecteert hierop: “Want het vereist van mij een klas met kinderen met dertig laptops voor je neus, het vereist van mij een andere manier van lesgeven, waar ik eigenlijk niet goed een antwoord op heb hoe ik dat handig moet doen” (L18, interview 2).

De PLG ervaart hij aan het begin als open en veilig; er worden veel ervaringen uitgewisseld en hij durft zich kwetsbaar op te stellen. Er is wel een grote mate van diversiteit in de PLG, leraren van verschillende vakken of leraren die al eerder deelgenomen hebben aan een PLG. Ernst voelt zich daardoor minder gewaardeerd in de PLG. In de tweede helft van het schooljaar vond hij de PLG te vrijblijvend en weinig structuur bieden. Hierdoor is er geen sprake van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling geweest. Hij zegt hierover in het tweede interview: *“Ja, in zoverre dat als ik kijk naar wat ik ermee gedaan heb in de klas, dan denk ik, heeft deze PLG dat voor mij niet opgeleverd” (L18, interview 2). Later in datzelfde interview zegt hij nog: “Kijk, de uitkomst is voor mij persoonlijk is het teleurstellend in die zin, als je kijkt van nou, wat hoop je dat je met ICT daarmee kunt doen, dan zeg ik van nou, daar is als je dus kijkt naar de opbrengst voor de kinderen nu in de klas, dan denk ik van nee, dat heeft geen opbrengst. Of weinig opbrengst gehad” (L18, interview 2).*

6.5.6 Synthese vijf verhalen

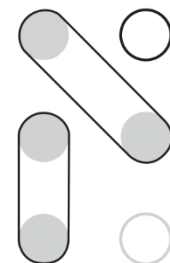
De twee verhalen van Monique en Joanneke laten zien dat er een combinatie van een aantal specifieke persoonlijke en contextuele factoren bijdragen aan professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling. Bij beide leraren heeft de schoolleiding een positieve en actieve rol en wordt hetgeen in de PLG ontwikkeld is opgenomen in het curriculum van de school. Beide leraren proberen ook hun professionele ruimte voor schoolontwikkeling te vergroten (meer ruimte creëren), door bijvoorbeeld nieuwe programma's voor toetsing en afsluiting te ontwikkelen of door vakoverstijgend te werken. De professionele ruimte voor schoolontwikkeling is daardoor toegenomen gedurende het schooljaar. Monique probeert ook de leercultuur in de school in positieve zin te beïnvloeden. Waar Joanneke veel ruimte ervaart in de sectie, ervaart Monique dit in mindere mate (vaak staan praktische zaken centraal en veel collega's werken parttime). Beide leraren ervaren de leercultuur in de PLG's als open, constructief en veilig, waarbij Monique en soms vrijblijvend ervaart. Zowel Monique als Joanneke zien zichzelf als leergierige leraren die gemotiveerd zijn om verder te leren. Ze raken gemotiveerd wanneer ze zien dat nieuwe manieren van onderwijs het leren van hun leerlingen



in positieve zin beïnvloeden. Ze hebben beiden een sterke en positieve intentie voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Beide leraren nemen langer dan één schooljaar deel aan een PLG en ervaren daardoor dat dit een brede impact heeft op hun professionele ontwikkeling: ze worden zich bijvoorbeeld meer bewust, raken gemotiveerd als hun leerlingen meer leren en ontwikkelen verschillende vaardigheden. Ze ervaren deelname aan de PLG als intensief, zeker in combinatie met de hoge werkdruk op school, maar door de positieve energie die ze uit de deelname halen is dat geen spanning.

Albert, Hannah en Ernst ervaren minder tot geen ruimte voor schoolontwikkeling. Albert ervaart meer ruimte voor schoolontwikkeling aan het begin van het schooljaar meer, maar aan het einde van het schooljaar is dat minder. De verhalen van deze drie leraren laten zien dat zij de rol van de schoolleiding nauwelijks constructief ervaren. Bij Ernst is er nauwelijks betrokkenheid, bij Albert is er sprake van verschil in inzichten en opvattingen (meer inhoudelijk) en bij Hannah hebben gesprekken over het gebrek aan facilitering met de schoolleiding niet tot verbetering geleid. Deze drie leraren ervaren dan ook verschillende spanningen. Spanningen gaan dan voornamelijk over te weinig facilitering, ervaren werkdruk of geen meerwaarde zien in de deelname aan de PLG. Hannah en Ernst ervaren bijvoorbeeld onvoldoende facilitering voor hun eigen professionele ontwikkeling. Ze ervaren de leercultuur in de school niet bevorderlijk voor vooral schoolontwikkeling. Hannah ervaart bijvoorbeeld dat er andere ontwikkelingen binnen de school dominant zijn en dat de hectiek van de dag vaak leidend is. Bij Ernst heeft de deelname aan de PLG niet geleid tot zowel professionele ontwikkeling als aan schoolontwikkeling, terwijl hij wel heeft geconcludeerd dat ICT in het onderwijs niet bij hem past en dat hij andere leerdoelen heeft. Ernst had hoge verwachtingen van deelname aan de PLG, maar die zijn niet uitgekomen. Waar Hannah relatief positief is over de PLG, zijn Ernst en Albert dat in minder mate. Ze hebben een grote mate van vrijblijvendheid ervaren. Hannah is van begin af aan gemotiveerd om zichzelf te blijven ontwikkelen en ook Ernst is gemotiveerd. Albert is meer gestuurd om deel te nemen aan de PLG. De motivatie voor vooral schoolontwikkeling neemt gedurende het jaar af.

Kortom, deze vijf verhalen laten een aantal persoonlijke- en contextuele factoren zien die in interactie met elkaar professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling bevorderen dan wel belemmeren. Dit zijn intentie tot professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, rol schoolleiding, leercultuur school, vergroten (creëren) van professionele ruimte en verduurzaming van wat er in de PLG wordt ontwikkeld in het schoolcurriculum. Leraren die veel ruimte ervaren en benutten hebben een sterke en positieve intentie met deelname aan de PLG tot schoolontwikkeling. Leraren die minder ruimte ervaren en benutten rapporteren minder over een sterke en positieve intentie. Ze lijken zich voornamelijk



meer bewust te zijn geworden van hun eigen kwaliteiten en leerpunten, en noemen ook tevredenheid als belangrijke uitkomst.

6.6 Professionele ruimte van leraren volgens PLG-begeleiders

6.6.1 PLG-begeleider 1

B1 ziet zichzelf als mede-initiator van wat er in de PLG gebeurt en heeft, samen met twee medebegeleiders, verschillende doelen met de PLG. Ze wilt de professionele ruimte van leraren vergroten, maar ook hun expertise m.b.t. onderzoekend leren: *“mensen laten zien dat ze meer ruimte hebben om eigen keuzes te maken in bijvoorbeeld het programma. Zo vul ik, dat is een aspect van professionele ruimte ... en dat is één van de dingen die ik hen wel wil laten zien. Eigenlijk voor de keuzes die je zelf belangrijk vindt, voor jou en je leerlingen ... Ja en ook durven, die ruimte durven nemen”*. Naast deze professionalisering wilt ze ook kijken of de manier van werken en leren in een PLG effect heeft: *“dat was ook oorspronkelijk mijn bedoeling hè, dat die handleiding- Ik denk als je iets moet presenteren, naar buiten brengen dan ben je er wat serieuzer mee bezig en dan creëer je zelf ... En tot nu toe is dat vooral een middel geweest, maar we moeten naar, we gaan daar nu wat serieuzer werk van maken. Omdat je toch iedere keer met mensen bespreekt van hoe gaan we dit nou delen met anderen? Dat kan ook een kwestie van didactiek zijn”*. De PLG is al voor langere tijd bij elkaar en is met enkele leraren begonnen, nu bestaat de PLG uit 13-15 deelnemers, die enorm sterk verschillen in achtergrond en expertise. De inhoud van de PLG is maatschappelijk en ook regionaal relevant, wat het zowel voor leraren als voor leerlingen aantrekkelijk maakt. In de PLG nodigen ze vaak experts in. De PLG benut ruimte voor professionele ontwikkeling in de PLG, door bijvoorbeeld werkdagen te organiseren. Ook hebben we een website waarop hun activiteiten zichtbaar worden. Ook zijn ze een handleiding aan het ontwikkelen voor leraren buiten de PLG. B1 verwacht dat de PLG zowel leidt tot professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling, en dat leraren de ruimte krijgen om zich te verdiepen en weer ruimte te vinden om zichzelf te ontwikkelen. Behoudens schoolontwikkeling zijn die verwachtingen uitgekomen, leraren verschillen erg in de mate waarin de PLG gekoppeld wordt aan de eigen schoolpraktijk: *“Maar het was niet primair het doel. Het primaire doel was wat mij betreft eigenlijk ... Professionalisering, pak didactische professionalisering. Daarmee lol terugbrengen in je vak. En het plezier in het vak hè, als kennis en vaardigheden en plezier, die dingen. Dus die ruimte dat mensen ja weer meer plezier gingen ervaren in hun eigen vak, omdat ze door, doordat ze weer meer ruimte gingen ervaren. Dat was misschien wel mijn belangrijkste doel en een nevenliggend doel is een professionalisering die ook weer een bijdrage kon leveren aan een betere opleiding van docenten. Dus dat is een ontbrekend, dat cirkeltje rondkomt zal ik maar zeggen”*. Als begeleider geeft ze de PLG veel autonomie: ze probeert steeds leraren zelf na te



laten denken en gezamenlijk een richting te kiezen. De begeleider en de PLG zijn ambitieus en gedurende het traject hebben ze deze ambities ook moeten bijstellen. De PLG heeft volgens B1 sterke impact op de professionele ruimte voor leraren om los te komen van hun eigen onderwijspraktijk en daar echt fundamenteel in gezamenlijkheid over na te denken. Ze ziet schoolontwikkeling dan niet als primair doel, maar ze houdt dit wel continue in de gaten. De leercultuur in de scholen nodigt hier volgens haar vaak ook niet toe uit. Deelname aan de PLG kost zowel de begeleiders als deelnemers veel tijd, teveel tijd soms waardoor ook koppeling aan het leren van leerlingen soms moeilijk van de grond komt.

6.6.2 PLG-begeleider 2

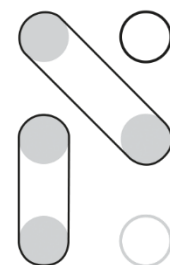
B2 begeleidt twee PLG's waarin leraren individueel of in tweetallen praktijkgericht onderzoek doen in een cyclus van één schooljaar. In principe melden leraren zichzelf aan. Uitgangspunt is dat de focus van het onderzoek direct aansluit bij de behoefte van de leraar: *"Ja en dat rooster wordt als het goed is afgebakend, want dat is de voorwaarde die wij stellen. Maar dan nog is het onderwijs gewoon af en toe, ja dan is er inderdaad een leerling en die heeft aandacht nodig en dan- Nou ja, zo kan er elke week wat zijn. Ik denk dat dat ook wel, ja tijd is een belangrijke voorwaarde en eigen interesse"*. De PLG is gekoppeld aan een academische opleidingsschool, tijd voor bijeenkomsten wordt expliciet vrijgemaakt (leraren kunnen dan geen lesgeven). B2 heeft als doelen met de PLG te werken aan professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kennisvermeerdering. Dit lukt bij een aantal leraren zeker volgens deze begeleider: *"Ja, bij de een lukt dat meer, dan bij de ander. En soms is het wat terughoudend, dat verschilt heel erg per persoon. Ja, waar de ene bijvoorbeeld wel zo enthousiast is, waarschijnlijk ook net iets gedisciplineerder is om die tijd te ... , die brengt het de school in. Die loopt ongeveer met een uithangbord van jongens ik doe dit. Dat is volgens mij direct gekoppeld aan de aandacht die er gewoon kan zijn voor het onderzoek hoor. Nou soms- Nou ja of is dus achteraf gebleken van dit is toch niet iets voor mij het onderzoek doen. Als die er meer is, zal die er ook wat opener over zijn waarschijnlijk, binnen de school iets meer de wens hebben om het te delen"*. Leraren verschillen in de mate waarin diepgaand en in alle rust kunnen reflecteren op hun eigen praktijk. B2 spreekt leraren tijdens de 13 bijeenkomsten die georganiseerd zijn voor de PLG, maar houdt ook spreekuren op scholen. B2 neemt daarbij voornamelijk een begeleidende en coachende rol aan, waarbij naast de aandacht voor de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden er aandacht is voor het positioneren van onderzoek in de scholen en om leraren daarvoor gemotiveerd te houden. Leraren zijn zelf verantwoordelijk voor de afronding van het onderzoek, maar er zijn geen consequenties als dit niet gebeurt. B2 gaat aan het begin van het schooljaar met schoolleiders in gesprek om o.a. de koppeling van het onderzoek met de schoolpraktijk en de onderzoekscultuur



in de school te bespreken. Het doel is draagvlak creëren en om de zichtbaarheid van het onderzoek te vergroten. Professionalisering en schoolontwikkeling lopen wat haar betreft ook in elkaar over: *“Ik denk dat het- Ja, ligt er ook aan op welk niveau je schoolontwikkeling natuurlijk al ziet. Want in wezen vind ik zelf namelijk, vind ik het altijd twee moeilijke dingen om van elkaar te scheiden. Want ik denk dat als de docent zich ontwikkelt en die beter wordt, dan wordt de school ook een beetje beter. Dus in wezen- Oké. Maar ik denk dat schoolontwikkeling, nee ik denk dat is het lastige. Dat is ook lastig te meten trouwens. Meten is lastig dat te zien wat dat doet. Dus ik zie daar minder duidelijk resultaat”*. Leraren verschillen sterk in de mate waarin hun onderzoek zichtbaar is in de school en leidt tot schoolontwikkeling, dit heeft volgens B2 vooral te maken met discipline om aan het onderzoek te werken, de mate waarin onderzoek doen past bij de professionele inzichten van de leraren en het enthousiasme van leraren voor de onderzochte thematiek. Voor veel leraren is onderzoek doen lang geleden en is het daarom een complexe vaardigheid. Sommige leraren lukt het, vaak na twee jaar, om schoolontwikkeling te bewerkstelligen, in de vorm van bijvoorbeeld een agenda voor onderzoek. Leraren ontwikkelen een onderzoekende houding en maken tegelijkertijd een concreet product.

6.6.3 PLG-begeleider 4

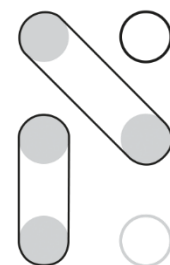
De PLG van B4 is sterk vakinhoudelijk en vakdidactisch van aard en is vooral gericht in de ontwikkeling van een andere kijk en attitude op het vak. Het gaat ook om het bewust worden en ontwikkelen van vaardigheden, maar ook om een verandering in het denken over het vak: *“dus we gaan niet meer automatisch, we komen in de wiskundeles en we doen het boek open en we gaan verder met de sommen waar we waren gebleven. Nee ze gaan zelf materiaal ontwerpen en zeggen we doen het boek dicht. En die paragraaf hoef je nu niks meer aan te doen, want dat hebben we nu op een andere manier gedaan. En dat geeft dus als opbrengst dat docenten minder afhankelijk worden van wat anderen hen bijna voorschrijven te doen. Maar meer de verantwoordelijkheid ook zelf pakken van nee, ik weet wat ik mijn leerlingen wil leren en ik doe dat op de manier waarop ik denk dat ik dat zou moeten doen”*. De PLG-begeleider is, samen met een andere begeleider, open in de PLG gestapt, waarbij haar rol en sturing vooral heeft laten afhangen van de vragen uit de groep. De PLG bestaat nu voor het tweede jaar en in die tijd is B4 gaan inzien dat een PLG meer impact heeft als het handelen van leraren in de klas er direct bij betrokken wordt (bijvoorbeeld via video-opnames). B4 ziet dat de PLG impact heeft op bewustwording en verandering in de klassenpraktijk. Deelnemers van de PLG zijn erg enthousiast over de input die ze in de PLG krijgen. Ze gebruiken niet alleen de ontwikkelde materialen in hun lessen, maar laten ook ander gedrag zien. Veel leraren stappen als gevolg van de PLG steeds vaker af van de methode. Ze ziet echter ook verschillen tussen deelnemers, dat



heeft volgens B4 vooral te maken met expertise van de leraren en de mate van reflectie: *“Wil laten reflecteren van wat is nou eigenlijk het gevolg van jouw handelen in de klas op dit moment voor het leren van jouw leerlingen? En wat zou je daar tegenover kunnen zetten? En wat is daarvan het effect als je dat doet? Wat gebeurt er dan in je klas? En ja, dat is natuurlijk een heel spannend proces. Want dat, je hebt het dan ook over docenten aanzetten tot reflectie waar ze niet allemaal zo op die manier gewend zijn om te doen. Maar, wat wel heel inspirerend werkt voor mensen. Omdat ze zichzelf vragen gaan stellen die zij zichzelf niet hebben gesteld van tevoren. Zich gaan realiseren van wacht even, er is meer dan wat ik nu doe. En, nou ja, ik denk, elk leren begint met verwarring en ja dat gebeurt hier dus ook en dat vind ik heel mooi om daar - Ik wil wel een beetje duwen en trekken om die verwarringen te entameren”*. Ze probeert daarom in de PLG een veilig leerklimaat neer te zetten, waarin ruimte is voor de kwetsbaarheid van leraren. Ze probeert rekening te houden met de verschillen tussen leraren door op verschillende manieren feedback te geven. Ze leert ook zelf van de PLG, omdat ze samen met leraren nadenkt over goed onderwijs en wat professionalisering van leraren eigenlijk is. B4 is erg enthousiast over het begeleiden van een PLG, die rol past erg goed bij haar. B4 probeert de leraren in de PLG stap voor stap hun onderwijs te laten veranderen, afhankelijk van de professionele ruimte die leraren ervaren en benutten in de school. Ze denkt dat de PLG meer impact op de professionele ruimte van leraren kan hebben als schoolleiders meer en direct betrokken zijn bij de ontwikkelingen binnen de PLG: *“ik denk dat schoolleiders ook niet zo goed weten wat er gebeurt in zo’n PLG. Nee. Dat denk ik. En dat ze daar, nou ja, ik hoop dat het bij het komende symposium er wat mensen aansluiten. Zodat we dat wel kunnen laten zien. Maar, dan zou het nog meer vanuit het onderwijskundig leiderschap binnen een school, zou dat ook nog veel krachtiger worden ingezet denk ik. Dan zou er meer, ja ook vanuit de school moeten worden nagedacht over hoe de professionalisering binnen een PLG zijn afspiegeling zou kunnen krijgen binnen de school. En misschien kunnen we daar ook nog wel stappen in maken door meer samen op te trekken met die scholen of door mensen daar op een of andere manier meer bij te betrekken. Dat weet ik niet precies”*.

6.6.4 PLG-begeleider 5

De PLG van B5 bestaat nu voor het tweede jaar en bestaat uit ongeveer 15 leraren, waarvan ongeveer de helft vanaf het begin deelneemt. De PLG gaat over activerend leren door ICT-gebruik in het primair onderwijs. B5 ervaart dat leraren door de PLG wel in hun eigen praktijk aanpassingen doen, maar dat deelname aan de PLG nog nauwelijks aanzet tot schoolontwikkeling: *“Wat ik zie is, zeker bij de docenten die twee jaar meedraaien nu, dat zij echt van het microniveau van hun eigen les los hebben kunnen komen en wel inderdaad in een breder perspectief kunnen*



kijken nu. Dus dat ze zelf ook kunnen zeggen ik heb nu een betere visie op überhaupt mijn eigen onderwijspraktijk van wat ben ik, wat ben ik nou eigenlijk aan het doen de hele dag? Waarom doe ik dingen? En dan is misschien het nadenken over het inzetten van moderne leermiddelen, is maar een middel geweest om ze te laten nadenken over maakt niet uit wat voor werkvorm je kiest of wat ik, waarom doe ik dit met mijn leerlingen? Dus dat ze een beetje uit de automatische piloot komen en echt, ja, weer terug naar, echt kijken naar je onderwijspraktijk en kijken naar het waarom van je handelen en je keuzes en je didactische keuzes". Dit heeft deels te maken met de leercultuur binnen de scholen waar de leraren vandaag komen. Vaak moeten leraren 'vechten' om hun professionele ruimte binnen de school (uren worden vaak al ingeroosterd, collega's zien deelname aan de PLG als een verstoring van de dagelijkse werkzaamheden), terwijl schoolleiders wel expliciet de deelname (formeel) hebben goedgekeurd. Dit blijkt uit het volgende citaat: "dus om dat te koppelen aan de professionele ontwikkeling zou je dan kunnen zeggen dat de context van een PLG op zich veel ruimte biedt om professioneel te ontwikkelen? Maar ik denk dat je in de tussenliggende tijd in die praktijk, dat je daar iets zou moeten doen. Er staat dat daar docenten ook op de een of andere manier gefaciliteerd worden, zodat daar die ruimte ook blijft bestaan. Kleine snippertjes ruimte totdat we weer bij een stuk grote ruimte zijn". Tegelijkertijd geeft ze aan dat het lastig is om als PLG-begeleider echt goed zicht te krijgen op schoolontwikkeling. B5 ziet haar rol vooral als faciliterend, waarbij ze er vanuit gaat dat leraren de koppeling naar hun eigen praktijk moeten maken. Hierbij spelen secties vaak een bepalende rol: "Ja. Omdat sommigen in hun team dan het gevoel krijgen van hee ik ben op een snoepreisje zeg maar, een keer in de maand. In plaats van dat ze nieuwsgierig zijn naar hee wat doe je daar dan? En wat neem je mee terug en wat kunnen wij daar met zijn allen mee? Dus dat is ook een soort van lerende houding van zo'n heel team". Tijdens de bijeenkomsten besteedt ze aandacht voor vormen van action learning. Ze zet in om dieper te gaan dan alleen het oppervlakkig gebruik van ICT-tools in het onderwijs. Ze heeft ingezet om van een klaagcultuur in de PLG naar een leercultuur te gaan, dat is na een aantal interventies gelukt: "Dat is in die zin positief dat ze daar echt even de ruimte hebben om hun hoofd leeg te maken en geïnspireerd te raken en hun perspectief breder te krijgen en misschien ook wel handvaten te vinden om in hun eigen praktijk verder te komen. Dat is er zeker positief aan". Ze ziet dat leraren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling ervaren en (zijn gaan) benutten, maar dat leraren minder professionele ruimte ervaren voor schoolontwikkeling.

6.6.5 PLG-begeleider 6

Ten slotte heeft B6 naast doelen voor professionalisering van leraren ook strategische doelen: het versterken van de samenwerking tussen scholen en universiteiten (faculteiten en



lerarenopleidingen) in de regio. De PLG bestaat uit acht leraren van verschillende scholen die elkaar wekelijks zien. De PLG komt als geheel maandelijks bij elkaar en bestaat dit jaar voor het eerst. De schoolleiders van deze leraren hebben het initiatief genomen tot deze PLG. Doordat de financiële kaders lange tijd niet helder waren verliep de start van deze PLG niet geheel vloeiend. Zo was de rol van de PLG-begeleider (o.a. beschikbare tijd, verwachtingen) niet helder. De leraren in de PLG volgen tussen de bijeenkomsten door enkele leerlingen binnen hun scholen. Voor de professionele ruimte van leraren voor schoolontwikkeling maakt B6 onderscheid tussen leraren die meer en minder affiniteit hebben met het leren van leerlingen. Leraren die meer affiniteit hebben met het leren van leerlingen benutten ook meer professionele ruimte in de PLG en in de school. Tevens maakt de rol van de schoolleiding uit: bij een aantal leraren is de schoolleiding nauwelijks betrokken en B6 merkt dat dit belemmerend werkt voor de professionele ruimte gericht op schoolontwikkeling. De facilitering in tijd en geld lijkt hierbij een belangrijke voorwaarde te zijn: *“je merkt dat nu al docenten, ja, maar ik wil nu al weten wat het oplevert. Want als het niks oplevert, dan ga ik er volgend jaar niet mee door. Terwijl je eigenlijk hebt gezegd van we zijn nog, het is een ontwikkeltraject, we zijn nog aan het kijken wat werkt en niet werkt”*. B6 ziet dat de PLG aanzet tot nadenken en tot bewustwording, maar ervaart ook dat het lastig is leraren enerzijds vrijheid te geven in het aanpassen van hun ontwerpen en lessen en anderzijds de mate van sturing als PLG-begeleider. B6 doet zelf ook onderzoek naar het rendement van wat er in de PLG gebeurt bij leerlingen, dan levert ook spanningen op (welke impact mag je verwachten?). Ze ziet dat de PLG professionele ruimte biedt voor leraren, die dat ook ervaren en benutten. Dit verschilt echter ook per leraar, welke (informele) positie bijvoorbeeld een leraar in de school heeft. Het is voor haar als begeleider ook moeilijk zicht te krijgen op de impact van de PLG. B6 heeft er goede hoop op, dat wanneer de PLG volgend jaar een vervolg krijgt, hier ook grotere kans is op schoolontwikkeling.

6.7.7 Synthese

PLG-begeleiders rapporteren voornamelijk over hun rol binnen de PLG en de vormgeving van de PLG. Volgens de PLG-begeleiders ervaren vrijwel alle leraren in de PLG's professionele ruimte voor eigen leervragen en behoeftes. Ook ervaren en benutten leren volgens PLG-begeleiders professionele ruimte voor hun professionele ontwikkeling binnen de eigen scholen. De mate waarin leraren professionele ruimte ervaren voor schoolontwikkeling, en deze ruimte vervolgens benutten, is volgens PLG-begeleiders minder dan de professionele ruimte voor professionele ontwikkeling. Uit de interviews blijkt dat PLG-begeleiders hier ook verschillend op aansturen: sommige PLG-begeleiders vinden professionele ontwikkeling het primaire doel van PLG's, uiteenlopend van het maken van bewuste didactische keuzes, de



verandering van een visie op het vak, onderzoekend kunnen werken en het creëren van een netwerk. Andere PLG-begeleiders sturen juist expliciet aan op schoolontwikkeling (bijvoorbeeld B4). PLG-begeleiders geven verder aan beter zicht te hebben op professionele ontwikkeling dan op schoolontwikkeling. Verder geven PLG-begeleiders aan dat persoonlijke factoren als motivatie, open houding en doorzettingsvermogen van leraren belangrijke voorwaarden zijn voor het ervaren en benutten van professionele ruimte. Belangrijke contextfactoren zijn volgens PLG-begeleiders een leercultuur in de school waarin gezamenlijk geleerd wordt. Professionele ruimte speelt hierbij een belangrijke rol, maar is meer dan alleen facilitering en ondersteuning van de schoolleiding (zoals opgevat door B5).

6.7 Professionele ruimte van leraren volgens schoolleiders

6.7.1 Schoolleider 1

S1 koppelt het leren van individuele leraren aan actuele thema's in de school. Dat vindt ze een belangrijk thema: *"Dus iemand komt binnen met een vraag en ik ga tegenvragen stellen van nou ja, wat wil je? Waarom wil je? Wat ga je ermee doen? Hoe krijg je het in de sectie? We hebben sectie-directie-overleg één keer per jaar. En dan komen ook wel de professionaliseringsonderwerpen aan de orde. Ik kan wel van alles willen, maar ja als er verder nooit iets mee gebeurt. Ja, dat is wel- Het mag niet alleen uiteindelijk individueel. Het kan een keertje individueel Maar je gaat niet vier of vijf jaar investeren in alleen maar individuele ontwikkeling dat je niks terug ziet in de school"*. Ze is enthousiast over de manier van werken van PLG's, gaat hier de komende jaren mee verder en ziet een PLG als één van de initiatieven om aan schoolverbetering te werken. Dit blijkt uit de volgende uitspraak: *"Ja, nou het is wel iets nou ja, ik vind het een goede methodiek laat ik het zo zeggen. En het biedt mensen toch wel de gelegenheid om elkaar te ontmoeten op basis van een bepaald thema of een bepaald onderwerp. En dat op een nou ja, gestructureerde manier en ook wel een bewezen manier eigenlijk te bekijken en elkaar nou ja, te feedbacken, te reflecteren, te spiegelen, te helpen ontwikkelen. Zo zie ik het"*. De deelname van leraren in een PLG komt tot stand door wederzijdse verwachtingen en belangen uit te wisselen en af te stemmen. Leraren krijgen professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, zolang dat past binnen lopende ontwikkelingen en beleid binnen de school. Ze zegt hierover: *"Nou, op dat moment spelen er voor mij twee belangen, dus enerzijds het individuele belang wat dan inhoudelijk is maar ook persoonlijk, omdat ik denk nou, hier kan ze wel groeien. Hier kan ze ook een nou, een stuk zelfvertrouwen opbouwen en denken nou, dit is toch iets wat ik kan, wat ik ook doe. En anderzijds dus een vakdidactische inhoud of laten we zeggen, invloed op de sectie. En dat is ook gebeurd"*. Ze ziet dat deelname aan de PLG impact heeft op de motivatie van leraren, maar ook op verandering in de dagelijkse



onderwijspraktijk. Hierbij speelt zelfvertrouwen een belangrijke rol: *“Dus het is voor haar denk ik een hele belangrijke balans in enerzijds haar wat stevigheid geven in haar onzekerheid, anderzijds ook haar te laten aanvoelen dat ze succes heeft. Want die proeftuin waar ik het net over had, dat is een groot succes geweest. Nou, dat is voor haar zelfvertrouwen en haar kunnen en kennen van groot belang”*.

6.7.2 Schoolleider 2

S2 probeert ook de professionele ontwikkeling van leraren te koppelen aan schoolontwikkeling en geeft daarom leraren professionele ruimte binnen duidelijke, vaak formele, kaders. Dit blijkt uit zowel de organisatie van onderzoek binnen de school, maar ook uit de koppeling met de functiemix (SHRM) en het schoolplan. Ze wilt duidelijk voorkomen dat professionele ontwikkeling geïsoleerd plaatsvindt: *“en eigenaarschap, betrokkenheid bij het onderwerp. Dus het zijn eigenlijk pijlen twee kanten op dat was onze bedoeling, ja”*. Leraren worden uitgedaagd te delen wat ze ontwikkeld hebben, waar ook een duidelijk motiverend effect vanuit gaat. Deze schoolleider is tevreden met de opbrengsten, ook al omdat het pas het eerste jaar is dat ze met PLG's werken. Ze zegt hierover: *“En als ze dan ook nog eens die mensen laten sparren en laten werken met een PLG dan hebben we rondom die onderzoeken met allemaal leraren zitten in een PLG die bij dat onderzoek betrokken zijn. En dat vergroot zeg maar de verantwoordelijkheid, de eigenaarschap, het denken over, het delen met, het sparren over dat wordt dan vergroot. Dan wordt het daadwerkelijk iets van ons allemaal. Dat was eigenlijk de intentie en zo zijn we ermee begonnen”*. Niet alle deelnemers hebben de PLG als even positief ervaren, hetgeen volgens de schoolleider voornamelijk lag aan de afstemming tussen verwachtingen.

6.7.3 Schoolleider 3

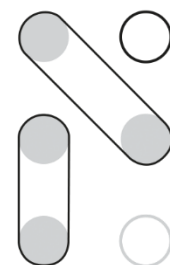
S3 laat de verantwoordelijkheid en het initiatief voor het benutten van professionele ruimte grotendeels bij de leraren zelf. Wanneer leraren initiatief nemen, dan vindt hij dat de school dan die ruimte moet geven. Hij vindt dat iedere leraar zich blijvend moet ontwikkelen, gezien de ontwikkelingen die elkaar snel opvolgen. De schoolleider ervaart dat er voldoende professionele ruimte voor leraren is, en dat deze hier enthousiast over zijn, maar deze professionele ruimte vaak niet benutten. Hij ziet ook dat leraren in het begin van de PLG meer leerden dan aan het einde: *“het eerste half jaar kreeg ik heel enthousiaste verhalen. En daarna is het wat mij betreft een beetje uitgedoofd, want ik kreeg van weinig mensen nog enthousiaste verhalen van, ik heb dat gezien of ik heb van een andere school gehoord dat ze dat daar doen. Dat hoorde ik in het begin wel. In het begin was het heel concreet”*. Hij heeft zelf ook niet gevraagd naar de opbrengsten van de PLG voor leraren. Hij zegt hierover: *“Wel om ze, ik wil ze wel een platform bieden, maar ik ga ze niet in hun dagelijkse les aansporen en/of controleren of*



ze hun opgedane kennis en vaardigheden en attitudes wel bij elke les toepassen. Maar in de schoolorganisatie komt de vraag van collega's van, ik zou eigenlijk wel meer gebruik willen maken van de mogelijkheden van zo'n digibord hè. Vaak wordt zo'n digibord alleen maar gebruikt als krijtjesbord, maar dan met lampjes erin hè. Want ja, er gebeurt heel weinig mee. Als dan een collega komt die zegt, ik zou wel meer gebruik willen maken van de kwaliteit van zo'n digibord, nou dan kan hij gebruik maken van de kennis die de collega's die naar deze PLG zijn geweest, op hebben gedaan. Zo simpel is het. Niet groter en niet kleiner". Hij ziet enkele leraren zich wel professioneel ontwikkelen als gevolg van deelname aan de PLG, maar andere leraren weer minder of hij heeft daar geen zicht op. Hij is wel positief over de impact van de PLG in het algemeen voor de professionele ruimte van leraren om zichzelf te ontwikkelen. Hij zegt hierover: "Ik denk dat ze dan een andere docent wordt. Ik weet niet of ze daar beter van wordt, wel anders. Zeg maar, meer gebruik van de mogelijkheden die er zijn. Maar omdat ze er in het totaal niet meer tijd in investeert, laat ze andere dingen misschien wel meer liggen. Dat geeft niks, je rol verandert".

6.7.4 Schoolleider 4

De 4^e schoolleider (S4) is nu drie jaar betrokken bij de PLG en die betrokkenheid is alleen maar gegroeid. De thematiek van de leraren in de PLG sluit niet direct aan bij schoolbeleid, maar is echt iets wat vanuit de leraren zelf komt. Hij zegt hierover: *"We zijn een gymnasium, een vwo. We gaan ervanuit dat het merendeel van onze leerlingen uiteindelijk een academische opleiding gaat volgen. Dan vind ik dat hetgeen ze doet, dat dat al sterk neigt naar academische vaardigheden. Onderzoek doen, verslaglegging, et cetera, et cetera. En ik vind, doordat je de ruimte- Doordat ze die ruimte krijgt met dat project, dan, ja, dan doen de leerlingen die eraan meedoen, ja, die doen die vaardigheden op. En in die zin, dat vind ik wel belangrijk. En zeker binnen deze school".* Hij ziet dat leraren door de PLG meer vaardigheden ontwikkelen en daar ook meer professionele ruimte voor krijgen. Over professionele ruimte van leraren in PLG's zegt deze schoolleider: *"Je moet juist die ruimte geven en ervoor zorgen dat die docent zijn of haar werk kan doen. Wel ja, enthousiasmeren en ja, ook wel duidelijk maken, dat ook uitspreken en laten zien en laten voelen dat datgene wat ze doet, dat je daar enthousiast over bent".* Dit straalt ook weer uit op leerlingen en hun prestaties. Dit heeft ook te maken met het toegenomen zelfvertrouwen van leraren (die drie jaar deel hebben genomen aan de PLG). De opbrengsten van de PLG zijn waardevol voor leraren en hun leerlingen, worden gedeeld in de school en zijn bekend, maar leiden niet tot schoolontwikkeling. De leraren krijgen er wel een breder en rijker repertoire van. Deze schoolleider reflecteert: *"En ook het punt dat je gewoon collega's spreekt van andere*



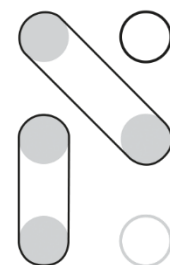
scholen en daar ideeën opdoet en dingen hoort hoe het daar ook georganiseerd wordt. Dat het je toch een vorm van inspiratie geeft om toch weer wat nieuws op te gaan pakken”.

6.7.5 Schoolleider 5

De 5^e schoolleider (S5) vindt de verantwoordelijkheid voor het benutten van professionele ruimte voor schoolontwikkeling primair bij de leraren zelf liggen: *“Die ruimte is er wel zeker, maar collega’s nemen zelf nog niet de ruimte”.* Ze is positief over de manier waarop PLG’s werken, zowel qua vormgeving als qua impact. Ze ziet, op lange termijn, impact op zowel het niveau van handelen van leraren als op het niveau van het leren van leerlingen. Ze zegt hierover: *“En natuurlijk zie je ook dingen bij lesbezoeken en dat zet je dan zelf ook aan het nadenken, van goh, zo kan ik het dus zelf ook doen, dit onderwerp introduceren. Dus ik denk dat hij door de PLG wat meer dat docentgestuurd wat meer los is gaan laten”.* De sectie is een belangrijke eenheid om hetgeen ontwikkeld is verder te implementeren. De schoolleiding moet volgens haar initiatiefnemer zijn in de koppeling aan schoolontwikkeling, om in ieder geval samen in gesprek te gaan daarover. Professionele ruimte is voor haar iets dat je constant onderwerp van gesprekken moet laten zijn. Ze vindt dat leraren meer hun professionele ruimte kunnen benutten, omdat die zeker in de school wordt geboden: *“Ik vind eigenlijk de collega is vooral zelf verantwoordelijk hoe hij dat in gaat vullen en dat kan zijn dat een collega kiest om voor een bepaalde scholing te gaan of voor een cursus of ja in de vorm van de PLG bijvoorbeeld. Maar het kan ook zijn dat de collega zegt, ik ga die tijd gebruiken om zelf mij bepaalde dingen eigen te maken of verder te ontwikkelen of wat dan ook. En ik vind dat die verantwoordelijkheid, die ligt vooral bij de collega maar je houdt voortgangsgesprekken om hem daar op de een of andere manier”.*

6.7.6 Schoolleider 6

Ten slotte is S6 positief over PLG’s, het geeft de school de mogelijkheid om nieuwe werkvormen meer onderzoeksmatige en theoretisch te onderbouwen: *“Wat is nou die PLG? Mensen doen onderzoek en hebben daar een klankbord bij nodig, een klankbord om voeding te krijgen vanuit de praktijk maar ook andersom, ik lever jullie iets, ik lever iets aan die praktijk zodat jullie er ook echt iets in de werkelijkheid aan hebben. Dus dat zou een wisselwerking moeten zijn, informatie ophalen, dingen uitproberen, komen tot een eindproduct om zo onderwijs beter te maken”.* De PLG’s sluiten aan bij eerdere manieren van professionaliseren binnen de school. Sterker nog, hij ziet PLG’s niet als formeel instrument, maar iets waarmee en waardoor je steeds met elkaar in gesprek bent over onderwijs. Hij ziet dat de school in een overgangsfase zit. Deze overgang van oude naar nieuwe vormen is voor sommige leraren wennen. Hij zegt hierover: *“En dat men nu echt wel veel meer openstaat voor ideeën, voor ontwikkelingen van, dat het niet meer zo vanzelfsprekend is. Dat het niet altijd die leerlingen zijn die niet willen maar dat je zelf ook*

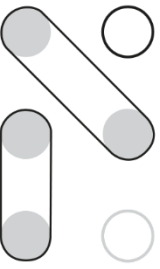


nadenkt over je onderwijs, je didactiek, over het efficiënter maken van onderwijs. En de ontvankelijkheid daarvoor vind ik wel toegenomen en ik merk dat ook in vergelijking met andere scholen wat hier op dat terrein ook wel gebeurt . Bijvoorbeeld deelname, AOS, PLG's enzovoort is, ik ken niet veel scholen, in de omgeving in ieder geval, die dit ook zo doen . Met een van de andere kant deel ook wel een behoudende leraren die van origine niet altijd stonden te springen voor verandering. Maar dat is op een of andere manier de laatste jaren wel doorgedrongen en nou, dat vind ik heel positief". Door middel van de PLG's probeert men vakoverstijgend te werken, en dat wordt wisselend ontvangen. Hij ziet nu impact van de PLG op het gebruik van nieuwe werkvormen in de school. De schoolleider is gedurende een wat langere periode afwezig geweest, wat zijn zicht op de professionele ruimte van leraren heeft verminderd. Hij zegt hierover: "En dat wij als het gaat over PLG's, ben ik eigenlijk wel diegene geweest die zegt van, eigenlijk zou je de mensen met de ideeën, de trekkers, die zou je eens regelmatig informeel bij elkaar moeten roepen en gewoon is vrijuit praten. Omdat ik weet dat meer mensen dan alleen maar ik zich die vraag stellen, wat is nou goed onderwijs en hoe moet ik dat vormgeven? Dat je elkaar daar mee kunt helpen van die vraag en dat dan van daaruit, die ideeën die van daaruit komen de school ingaan. Als het gaat over PLG's, dan zijn het toch vaak geformaliseerde eenheden die ook in de structuur van de school met uren die je ervoor krijgt en tijden waarop je bij elkaar komt en verslagen die je maakt. En dat is allemaal wel belangrijk, maar dat eerste, daar zou ik toch wel veel meer mee willen doen". Op de school gaan ook in de toekomst nog veel veranderingen in de structuur plaatsvinden, hij weet niet hoe de PLG's hierbij een plek gaan krijgen. Hij probeert de professionele ruimte ook concreet en zichtbaar te maken, door bijvoorbeeld met leraren af te stemmen aan welke concrete opbrengsten ze werken. Dit gebeurt vrij concreet: "Maar we hebben het bijvoorbeeld zo ook georganiseerd dat op de dinsdagmiddag, die hebben wij sinds dit jaar na tien voor half drie uit geroosterd zodat daar vergaderingen, dus bijeenkomsten kunnen zijn. En daar hebben we ook vanaf het begin bij de jaarplanning rekening gehouden met, dus we hebben die ruimte gehouden en binnen die ruimte hebben we een agenda gemaakt van, wat kunnen we dan allemaal door het jaar heen gaan doen? Dus daar was ook plaats voor PLG-bijeenkomsten dus men kon al vanaf het begin van het jaar al zien van, dit gaat me zoveel tijd kosten in bijeenkomsten. En die vorm is wel goed in de zin van, men weet, de dinsdagmiddag is daarvoor bedoeld".

6.7.7 Synthese

Schoolleiders zijn in het algemeen positief over de impact van de PLG's op de professionele ruimte van leraren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Ze zijn bijvoorbeeld eensgezind in de opvatting dat PLG's niet alleen bij moeten dragen aan de individuele ontwikkeling van leraren, maar dat dit ook moet leiden tot beter onderwijs en moet

passen binnen ontwikkelingen binnen de school. Ook wordt het belang van continue afstemming en het 'met elkaar in gesprek zijn' vaak genoemd als belangrijke voorwaarde om professionele ruimte te koppelen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Echter, slechts één schoolleider ziet dat deelname aan de PLG ook daadwerkelijk leidt tot schoolontwikkeling. Enkele schoolleiders hebben een aantal jaren ervaring met PLG's en zien leraren hierdoor meer persoonlijk groeien, in bewustzijn, in repertoire, in motivatie en in netwerk. Deze schoolleiders geven aan dat schoolontwikkeling toeneemt als leraren langer dan één schooljaar aan een PLG deelnemen. De PLG's passen dan vaak ook in een bredere ontwikkeling binnen scholen richting meer lerende organisaties. Ze verschillen in de manier waarop professionele ruimte wordt afgestemd, sommige schoolleiders koppelen de PLG aan bestaand SHRM beleid of lopende initiatieven, andere schoolleiders laten het initiatief voor afstemming bij de leraren zelf. Schoolleiders verschillen bijvoorbeeld in de mate van initiatief en verantwoordelijkheid. Een aantal schoolleiders vindt dat leraren zelf verantwoordelijk zijn voor het benutten van hun professionele ruimte, terwijl andere schoolleiders dit weer zien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Een enkele schoolleider ervaart dat leraren wel professionele ruimte krijgen, maar dat ze meer professionele ruimte kunnen benutten.

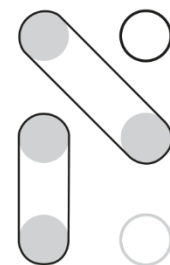


A vertical column of 20 circles, each with a thin border. The circles are arranged in a single column on the right side of the page. The 10th circle from the top is highlighted in yellow, and the 19th circle from the top is highlighted in blue. The other circles are light gray.

7. Conclusies en discussie

De onderzoeksvragen in dit beleidsgerichte onderzoek naar professionele ruimte van leraren die gesubsidieerd deelnemen aan PLG's waren: 1) Op welke manier ervaren en benutten leraren professionele ruimte om te werken aan de eigen professionalisering in een context van een PLG? 2) Op welke manier ervaren en benutten leraren professionele ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling in een context van een PLG? en 3) Welke school specifieke structurele en culturele kenmerken spelen een rol bij het ervaren en benutten van de professionele ruimte wanneer leraren participeren in een PLG? Deze drie onderzoeksvragen worden elk in een aparte paragraaf besproken en bediscussieerd. We hebben 24 leraren in zes bovenschoolse PLG's gedurende een schooljaar twee maal geïnterviewd en drie maal via een logboek bevraagd naar hun professionele ruimte, de gepercipieerde impact op professionele- en schoolontwikkeling en welke factoren daarop van invloed zijn.

In het algemeen concluderen we dat de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling toeneemt gedurende het schooljaar waarin is deelgenomen aan een PLG. Echter, dit is voor professionele ontwikkeling sterker dan voor schoolontwikkeling en dat blijft gedurende het schooljaar zo. We zien twee patronen met betrekking tot hoe leraren die deelnemen aan PLG's professionele ruimte ervaren en benutten voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: 1) leraren ervaren meer professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, zowel aan het begin als aan het einde van het schooljaar: 2) leraren benutten meer professionele ruimte voor schoolontwikkeling dan voor professionele ontwikkeling, ook dit geldt voor zowel aan het begin als aan het einde van het schooljaar. In het algemeen rapporteren leraren op vier verschillende manieren (of mate) over schoolontwikkeling: 1) er is sprake van schoolontwikkeling op relatief grote schaal, de wat leraren leren en ontwikkeling in de PLG is zichtbaar in de school en er is sprake van koppeling aan lopende ontwikkelingen binnen de school en aan curriculumontwikkeling, 2) er is sprake van schoolontwikkeling, maar dan op relatief kleine schaal (binnen eigen klassen, binnen de sectie), 3) er is wel ruimte voor schoolontwikkeling en daar liggen kansen, maar het is na één schooljaar deelname aan een PLG nog te vroeg om vast te stellen dat er daadwerkelijk schoolontwikkeling heeft plaatsgevonden, 4) er is geen ruimte voor schoolontwikkeling, de PLG staat los van wat er in de school gebeurt en de schoolleiding is nauwelijks betrokken bij de koppeling tussen de PLG en lopende activiteiten in de school. Bij de eerste twee manieren ervaren een aantal leraren dat hun eigen professionele ruimte ook impact heeft op hun relatie met leerlingen: leerlingen krijgen als gevolg van de deelname aan de PLG ook meer ruimte.



Leraren die langer dan een schooljaar participeren ervaren en benutten meer professionele ruimte voor schoolontwikkeling. Naast ervaren en benutten van professionele ruimte hebben we gezien dat leraren professionele ruimte creëren, voornamelijk voor schoolontwikkeling. Een sterke en positieve intentie van leraren om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling lag hieraan ten grondslag. Leraren die spanningen ervaren lijken ook minder professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling te ervaren en te benutten. Van de school specifieke structurele en culturele factoren vallen leercultuur, schoolleiding en secties op als factoren die zowel een sterk bevorderende als sterk belemmerende invloed hebben op de professionele ruimte die leraren ervaren en benutten voor zowel professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. De PLG's worden door leraren ervaren als een krachtige leeromgeving met een dito leercultuur, waarbij de rol van de PLG-begeleiders als positief wordt ervaren.

7.1 Ervaren en benutten van professionele ruimte voor professionele ontwikkeling

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag concluderen we dat deelname aan PLG's de professionele ruimte van leraren voor professionele ontwikkeling vergroot. Het overgrote deel van de leraren ervaart en benut daardoor professionele ruimte voor hun eigen professionele ontwikkeling. Dit blijft gedurende het jaar zo. Ongeveer twee derde van de leraren ervaart een toename van professionele ruimte, een derde ervaart een afname. Het aantal spanningen neemt gedurende het jaar wel toe. Wanneer leraren minder professionele ruimte ervaren lijkt dit voornamelijk te komen door het ervaren van spanningen of door de leercultuur in scholen. De leercultuur in scholen wordt sterk wisselend ervaren. Waar de leercultuur in de PLG's in het algemeen veilig, constructief en gezamenlijk wordt ervaren is dat beeld in scholen minder eenduidig. In paragraaf 7.3 gaan we hier verder op in. Wanneer leraren minder professionele ruimte benutten heeft dat niet alleen met spanningen te maken, maar ook met de werkdruk op de scholen.

De meeste leraren percipiëren dat deelname aan de PLG heeft bijgedragen aan hun professionele ontwikkeling. We hebben gezien dat professionele ontwikkeling uit verschillende aspecten bestaat, zoals verandering in handelen in de klas, bewustwording van eigen capaciteiten of tekortkomingen, de uitbreiding van het eigen handelingsrepertoire, en zelfvertrouwen en motivatie om verder te leren. Deelname aan een PLG leidt dus niet alleen tot professionele ruimte, het heeft ook impact (gemeten via de perceptie van leraren) op de professionele ontwikkeling van leraren in brede zin.



7.2 Ervaren en benutten van professionele ruimte voor schoolontwikkeling

Met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag concluderen we dat deelname aan PLG's de ervaren en benutte professionele ruimte voor schoolontwikkeling vergroot. Echter, deze conclusie is minder eenduidig dan de conclusie met betrekking tot schoolontwikkeling. Waar voor sommige leraren de professionele ruimte voor schoolontwikkeling gedurende het schooljaar toeneemt, neemt dat juist voor anderen af. Secties (team) zijn bijvoorbeeld een belangrijke belemmerende factor. Bijna helft leraren noemt deze (zie verder paragraaf 7.3). Aan het begin van het schooljaar gaven de meeste leraren aan dat ze wel een intentie hebben tot schoolontwikkeling. Gedurende het schooljaar hebben verschillende ontwikkelingen ervoor gezorgd dat een aantal leraren een afname van hun professionele ruimte voor schoolontwikkeling hebben ervaren. Eén van de meest genoemde ontwikkelingen is de druk die de alledaagse onderwijspraktijk (bijvoorbeeld examens nakijken, vergaderingen, vervangen van zieke collega's) uitoefent op de professionele ruimte van leraren.

We concluderen dat leraren die tot schoolontwikkeling komen niet alleen professionele ruimte ervaren en benutten, maar ook creëren. Dit bleek bijvoorbeeld uit de dieptestudie onder vijf leraren en de logboeken. Hieruit bleek dat het creëren van professionele ruimte er op verschillende manieren uit kan zien, variërend van het expliciet betrekken van schoolleiders bij curriculumvernieuwing, een projectweek organiseren en die in het standaardcurriculum laten opnemen, een website ontwikkelen voor leraren binnen en buiten de eigen school of een eigen PLG voor collega's in de eigen school opzetten en organiseren. Creëren van ruimte heeft dus te maken met initiatief nemen, activiteiten met elkaar verbinden en activiteiten zichtbaar maken. Een belangrijke persoonlijke factor hierbij intentie tot schoolontwikkeling.

De resultaten laten ten slotte zien dat schoolontwikkeling ook professionele ontwikkeling kan versterken. Leraren die ruimte ervaren en benutten voor schoolontwikkeling (o.a. gezamenlijk of vakoverstijgend aan curriculumontwikkeling werken) ervaren dit als positief en motiverend, waardoor zij ook weer professionele ruimte ervaren om bijvoorbeeld zelf te experimenteren of om hun positieve ervaringen in de PLG te presenteren. Ze worden bevestigd in de manier waarop ze lesgeven en dan werkt positief bekrachtigend. De leercultuur in scholen, een actieve en constructieve rol van de schoolleiding en motivatie (intentie) van leraren spelen hierbij een belangrijke positieve rol. Leraren zijn in het algemeen meer ruimte gaan benutten voor schoolontwikkeling. De leraren die professionele ruimte voor schoolontwikkeling ervaren, benutten en creëren participeren vrijwel allemaal langer dan één schooljaar in een PLG. Deze leraren geven expliciet aan dat deelname van meerdere jaren van cruciale waarde is geweest voor de koppeling van de PLG aan schoolontwikkeling.

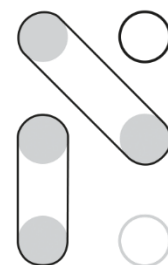


7.3 School specifieke structurele en culturele factoren die professionele ruimte beïnvloeden

De derde onderzoeksvraag gaat over factoren die professionele ruimte van leraren in PLG's beïnvloeden. We concluderen dat ervaren en benutte professionele ruimte van leraren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling steeds beïnvloed wordt door een specifieke combinatie van persoonlijke en contextuele (zowel PLG als school) factoren. Dit bleek vooral uit de vijf verhalen van leraren die veel of juist weinig professionele ruimte ervaren. We hebben in dit onderzoek dus naar school specifieke structurele en culturele factoren ook persoonlijke factoren weten te achterhalen. Tevens kwam in de resultaten naar voren dat structurele en culturele factoren zowel betrekking kunnen hebben op PLG's als op scholen. Alle gevonden factoren kunnen zowel een meer positieve (bevorderende) als een meer negatieve (belemmerende) impact hebben.

Van de school specifieke structurele en culturele factoren vallen leercultuur, de schoolleiding en de secties het meest op. Dit komt omdat deze factoren het meest genoemd worden door leraren, maar ook de meeste spreiding op de dimensies laten zien. Met andere woorden, waar voor sommige leraren de leercultuur in de scholen er sterk bevorderend wordt ervaren voor bijvoorbeeld voor hun professionele ontwikkeling, is dat voor andere leraren juist belemmerend. Dat geldt ook voor de rol van de schoolleiding en secties. Sommige secties worden als open en ontwikkelingsgericht ervaren, terwijl andere secties juist weer als gesloten en terughoudend worden ervaren. Dit laatste type sectie belemmert leraren in het benutten van professionele ruimte voor voornamelijk schoolontwikkeling.

Leraren die door deelname aan de PLG zich professioneel kunnen ontwikkelen en een bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling zijn gemotiveerd voor de thematiek in de PLG en dragen dit uit in de school. Ze benutten niet alleen professionele ruimte, maar creëren die ook. Ze koppelen de PLG expliciet aan het leren van leerlingen, welke ervaringen ze ook weer in de PLG bespreekbaar maken. Deze leraren ervaren leercultuur in zowel de PLG als in de school als overwegend positief en betrekken vaak de schoolleiders bij curriculumontwikkeling. Leraren die minder aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling toekomen zijn doorgaans ook tevreden met de PLG, maar ervaren en benutten minder professionele ruimte in de school. Dit vaak wegens gebrek aan interesse en draagvlak bij collega's en schoolleiding. De PLG levert dan vaak wel inzichten op in het eigen handelen in de klas of in (nieuwe) leervragen. Een aantal van deze leraren ervaart ook teveel professionele ruimte: geen kaders, geen einddoelen en sturing vanuit zowel de PLG als vanuit de school. In de resultaten bij de schoolleiders zagen we dat sommige schoolleiders ook de opvatting hebben dat professionele ruimte iets is van leraren en dat ze verwachten dat leraren zelf initiatief en



verantwoordelijkheid nemen. Dat kan verklaren waarom sommige leraren teveel professionele ruimte ervaren (als geen afgestemde professionele ruimte). De casusbeschrijvingen van de vijf leraren laten bovendien zien dat een intentie tot schoolontwikkeling en het benutten en creëren van professionele ruimte voor schoolontwikkeling belangrijke factoren zijn voor de impact van professionele ruimte.

7.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in de manier waarop professionele ruimte van leraren zich manifesteert wanneer leraren deelnamen aan PLG's. Conceptueel biedt het onderzoek inzicht in hoe professionele ruimte van leraren zich manifesteert in het kader van deelname aan een PLG. We hebben bijvoorbeeld gezien dat professionele ruimte niet louter iets is van leraren of van schoolleiders, maar dat dit een gezamenlijk proces is van continue afstemming. We hebben onderscheid gemaakt tussen de aard (bijvoorbeeld veel of weinig) en de richting (bijvoorbeeld professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling) van professionele ruimte. De categorieën ervaren en benutten van professionele ruimte bleken geschikt om de diversiteit van professionele ruimte in kaart te brengen, maar we hebben met het creëren van professionele ruimte hier een nieuwe categorie aan toe kunnen voegen. Ten slotte zagen we bij sommige leraren dat professionele ruimte een fysieke- en soms meer een mentale component had. Dergelijke bevindingen kunnen meegenomen in vervolgonderzoek om het concept verder te verkennen.

Waar we nog onvoldoende zicht op hebben gekregen is de precieze relatie tussen professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. We hebben gezien dat bij sommige leraren professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling vanzelfsprekend met elkaar samenhangen, omdat zij bijvoorbeeld ruimte binnen de school ervaren en benutten, de thematiek binnen de PLG kunnen koppelen aan actuele ontwikkelingen en beleid binnen de school, en collega's en schoolleiding betrokken zijn en openstaan voor vernieuwing (Kessels, 2012). Echter, de situatie van een aantal andere leraren laat een ander beeld zien. Door tijdsgebrek, een mindere mate van veranderingsbereidheid in de school of door onduidelijk beleid ervaren veel leraren weinig professionele ruimte voor schoolontwikkeling. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om in te zoomen op de manier waarop leraren in de PLG's proberen de professionele ruimte voor schoolontwikkeling (verder) te benutten en mogelijk te creëren. Interessant daarbij kan het onderscheid tussen fysieke (o.a. volle agenda, energiehuishouding) als mentale aspecten (o.a. ruimte om na te denken over eigen onderwijs) van professionele ruimte zijn. Beide aspecten lijken een rol te spelen bij de mate van impact van professionele ruimte.



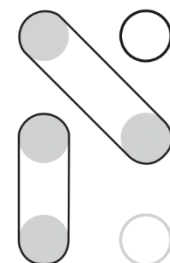
Verschillende interventies kunnen daarbij een rol van betekenis spelen (zie ook paragraaf 8). Een eerste interventie kan bestaan uit het aanwijzen van een contactpersoon vanuit de schoolleiding, die dan samen met de leraar gedurende een schooljaar verantwoordelijk is voor de verdere verspreiding en implementatie van hetgeen ontwikkeld is in de PLG in de school. Hieronder valt bijvoorbeeld dan ook het creëren van draagvlak bij collega's en schoolleiding of het faciliteren van praktische zaken (bijvoorbeeld overlegtijd, roostering), hetgeen door leraren vaak als belemmerend wordt ervaren. Voor vervolgonderzoek is het dan ook relevant om leraren langer dan één schooljaar in een PLG te laten participeren en te volgen. Uit ons onderzoek blijkt namelijk dat de professionele ruimte van leraren voor professionele ontwikkeling, maar vooral voor schoolontwikkeling, toeneemt naarmate men langer in een PLG participeert. Een andere interventie kan dus zijn niet de deelname aan een PLG voor één jaar te bekostigen, maar om dit vanaf begin af aan voor een langere periode (bijvoorbeeld drie schooljaren) te faciliteren.

8. Beleidsaanbevelingen

Op basis van de resultaten kunnen we aanbevelingen doen om de professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG te optimaliseren. Met optimaliseren bedoelen we niet dat we 'meer' professionele ruimte voor leraren bepleiten. Het gaat ons om aanbevelingen voor beleidsmakers (op landelijk en regionaal niveau), schoolleiders, PLG-begeleiders en leraren die professionele ontwikkeling van leraren willen stimuleren en dat hand in hand willen laten gaan met schoolontwikkeling. De adviezen zijn in onderstaande opsomming in willekeurige volgorde voor de vier hierboven genoemde doelgroepen weergegeven. We hebben er expliciet voor gekozen om de aanbevelingen kernachtig te formuleren, waarmee we willen bereiken dat er ruimte is voor context specifieke invullingen. We hebben daarom geen expliciete aandacht besteed aan bijvoorbeeld implementatiestrategieën.

8.1 Aanbevelingen voor beleidsmakers op landelijk niveau

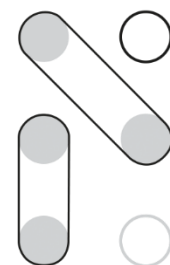
- Richt specifieke interventies in om de leercultuur van bestaande teams in scholen (secties) te verbeteren en te ontwikkelen tot een veilige, constructieve en krachtige leercultuur waarin experimenteren en leren van fouten eerder regel dan uitzondering zijn. In ons onderzoek hebben we namelijk gezien dat secties in bijna de helft van de gevallen een belemmerende factor zijn ten opzichte van de professionele ruimte van leraren voor voornamelijk schoolontwikkeling.
- Schrijf richtlijnen voor lerarenopleidingen uit waarin uitgewerkt staat hoe in lerarenopleidingen het creëren van professionele ruimte een prominenter plek kan krijgen. We hebben namelijk in ons onderzoek gezien dat het creëren van professionele ruimte de kans vergroot op zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling.
- Subsidieer professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders gericht op leiderschap waarin het gezamenlijk ervaren, benutten en creëren van professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling centraal staat. Een PLG kan hiervoor een geschikt en krachtig middel zijn.
- Subsidieer leraren voor langer dan één jaar voor deelname in een PLG (zie ook aanbevelingen op regionaal niveau) en bouw hierbij gedeelde budgetverantwoordelijkheid in. Uit eerder onderzoek (zie Supovitz, 2002) blijkt dat wanneer overheid en scholen samen professionalisering van leraren via PLG's faciliteren er sprake is van gedeelte verantwoordelijkheid, wat een stimulerende werking op de deelnemende leraren uitoefent. Uit ons onderzoek blijkt dat leraren die langer dan een schooljaar deelnemen vaker een
- bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling.



- Faciliteer PLG's niet parallel aan schooljaren maar bijvoorbeeld aan kalenderjaren. Ons onderzoek laat zien dat professionele ruimte voor het primaire proces bij een groot aantal leraren onder spanning staat met professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling als effect van deelname aan een PLG. Organiseer PLG's bijvoorbeeld niet parallel aan een schooljaar, maar bijvoorbeeld startend en eindigend halverwege een onderwijsjaar. Uit ons onderzoek blijkt namelijk dat het volgen van het ritme van de school voor een aantal leraren belemmerend werkt voor hun professionele ruimte. De opstart van een nieuw schooljaar of de druk die eindexamenklassen met zich meebrengen beperken de impact van professionele ruimte op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (en dit levert in veel gevallen spanning op).

8.2 Aanbevelingen voor beleidsmakers op regionaal niveau en voor schoolleiders

- Selecteer leraren voor PLG's die een sterke en positieve intentie hebben om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. We hebben namelijk in ons onderzoek gezien dat een jaar in vrijwel alle gevallen aanzet tot professionele ruimte voor professionele ontwikkeling, maar nauwelijks tot schoolontwikkeling. En dat terwijl schoolontwikkeling ook een impuls kan geven aan professionele ontwikkeling. Houd daarbij rekening met de ruimte voor de dagelijkse onderwijspraktijk en belast leraren in een PLG gedurende het schooljaar niet met extra taken.
- Faciliteer professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG waar mogelijk langer dan één schooljaar. Onze resultaten, ondersteunt door resultaten uit ander onderzoek, laten zien dat een schooljaar tekort is voor professionele ruimte voor voornamelijk schoolontwikkeling (Schaap & De Bruijn, 2015). Dit wordt door PLG-begeleiders en schoolleiders bevestigd.
- Integreer het thema professionele ruimte in bestaande gesprekscycli op scholen (bijvoorbeeld ontwikkelingsgesprekken of functioneringsgesprekken). Teken bijvoorbeeld overeenkomsten waarin gezamenlijke doelstellingen worden geformuleerd. Waardeer daarin als schoolleiding de professionele ruimte van leraren door samen met leraren professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling te creëren. Hierdoor ontstaat professionele ruimte in gedeeld leiderschap (Hulsbos et al., 2012). We denken dat op deze manier professionele ruimte niet iets is van leraren of van schoolleiding, maar dat het een proces is van gezamenlijke afstemming. Ons onderzoek laat zien dat leraren die professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling ervaren een sterke intentie hebben,



maar ook professionele ruimte creëren. Het creëren van professionele ruimte kan er verschillend uitzien, van bijvoorbeeld het organiseren van een eigen PLG in de school, een projectweek tot aan het schrijven van een plan voor curriculumontwikkeling. Een aantal leraren geeft aan wel professionele ruimte te ervaren en te benutten, maar nog niet te creëren. Dit komt onder andere doordat ze zich daar nog niet bekwaam in voelen of niet toe voelen uitgedaagd.

8.3 Aanbevelingen voor leraren

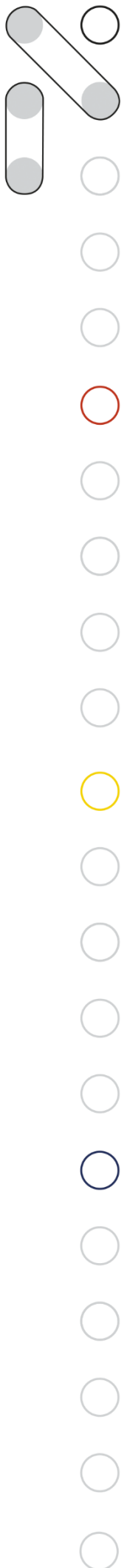
- Leg bij deelname aan een PLG vast wat nodig is om zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling te bewerkstelligen. Kom hier gedurende je deelname regelmatig op terug bij de schoolleiding. In ons onderzoek hebben we gezien dat deze continue afstemming nauwelijks plaatsvindt en kan zorgen voor misverstanden en spanningen. Maak duidelijke resultaatafspraken, met ruimte voor voortschrijdend inzicht. Leg tevens vast wat de rol van de eigen sectie is bij het ervaren en benutten van professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Uit onderhavig onderzoek blijkt dat secties sterk bevorderend maar ook sterk belemmerend kunnen zijn voor professionele ruimte.
- Zorg voor een buddysysteem op school, door bijvoorbeeld een ervaren leraar te koppelen aan de PLG-deelnemer om zo samen de inzichten uit de PLG te koppelen aan ontwikkelingen in de school. In ons onderzoek zagen we dat deze koppeling maar mondjesmaat tot gang kwam. Dit het veelal te maken met een gesloten leercultuur, geen directe betrokkenheid van schoolleiding, maar ook met het feit dat leraren als enigste van de school deelnamen aan een PLG. Een buddy in de school kan helpen bij het verzilveren van de PLG in de school.

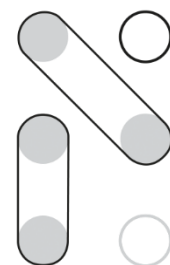
8.4 Aanbevelingen voor PLG-begeleiders

- Organiseer tijdens PLG-bijeenkomsten ruimte om de manier waarop professionele ruimte zich op verschillende scholen manifesteert bespreekbaar te maken. Uit ons onderzoek blijkt dat PLG-begeleiders nauwelijks zicht hebben op de professionele ruimte van leraren in scholen, terwijl dit in sterke mate de impact van deelname aan een PLG bepaalt. Uit ons onderzoek blijkt verder dat professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een PLG wel wordt besproken met de schoolleiding, maar veelal eenmalig aan het einde van een schooljaar (gericht op komend schooljaar). Het risico hierbij is dat de professionele ruimte van leraren gedurende het schooljaar minder afgestemd is wat op zijn beurt weer spanningen met zich mee kan brengen.

- Organiseer als onderdeel van deelname een aan PLG op gezette momenten per schooljaar dialogoog tussen schoolleider en deelnemende leraar. In dergelijke driehoek gesprekken kunnen duidelijke resultaatafspraken gemaakt worden. Uit onze resultaten blijkt dat PLG-begeleiders deze rol zichzelf niet direct toedichten, maar leraren geven wel aan dat PLG-begeleiders hierbij een belangrijke rol kunnen spelen.

Deze aanbevelingen zijn bewust soms specifiek en soms meer algemeen geformuleerd. Dat geeft enerzijds concrete handvatten om professionele ruimte van leraren verder te optimaliseren. Anderzijds laat het beleidsmakers, schoolleiders, PLG-begeleiders en leraren ruimte om daar een eigen betekenisvolle inhoud aan te geven. Onderliggende gedachte bij al deze aanbevelingen is dat professionele ruimte gericht op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling een proces is van ervaren, benutten en creëren. Hierbij is geen sprake van professionele ruimte 'van' leraren, maar professionele ruimte als tijdelijke en context specifieke uitkomst waarin continue afstemming plaatsvindt tussen bijvoorbeeld een leraar, schoolleider en PLG-begeleider. Hierbij zijn professionele dialoog en professioneel vertrouwen twee cruciale elementen.





Referenties

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, W., Tigelaar, D., & Wit, W. de. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 28, 281-298.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Akkerman, S. F. & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal Of The Learning Sciences*, 25(2), 240-284
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L. & van Joolingen, W. R. (2015) Understanding teacher design teams - a mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, P. R. J. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of School Management*, 26, 403-418.
- Carson, J.B., Tesluk, P.E., & Marrone, J.A. (2007). Shared leadership in teams: in investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50, 1217-1234.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). *The handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Brabander, C., & Martens, R.L. (2010). Motivatie in Leraar24. Ontwerp van een conceptueel kader. *Leraar24 rapportenreeks* (Vol.5). Heerlen: Ruud de moorcentrum – Open Universiteit.
- DeRue, D.S., & Ashford, S.J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35, 627-647.
- Diepstraten, I., & Evers, A. T. (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Rapport 40. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Ellström, E., Ekholm, B. and Ellström, P.E. (2008). Two types of learning environment: enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20 (2), 84-97.
- Herrick, C., & Sarewitz, D. (2000). *Ex post evaluation: A more effective role for scientific assessments in environmental policy*. *Science Technology and Human Values*, 25(3), 309-331.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Proefschrift Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21, 276 - 298.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001) The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27, 459-44.
- Hulsbos, F., Andersen, J., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Rapport 37. Heerlen: Ruud de Moorcentrum Open Universiteit.
- Hupe, P. (2009). De autonomie van de vakman (m/v). Over regeldruk en handelingsruimte. In T. Jansen, G. van den Brink, & J. Kole (Eds), *Beroepstrots, een ongekennde kracht*. Amsterdam: Boom.
- Imants, J., Wubbels, T., and Vermunt, J.D. (2013). Teachers' enactment of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and Learning*, 6, 323-346.
- Jackson, D., & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities*. Divergence, depth and dilemmas (pp. 45-62). Open University Press.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele Rede. Open Universiteit, Heerlen.
- Luttenberg, J., Imants, J., & Van Veen, K. (2013a). Reform as an ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 293-310.



- Meirink, J. A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Proefschrift Universiteit Leiden, Leiden.
- Meirink, J.A., Van der Want, A., Leeferink, H., Louws, M., Oolbekkink-Marchand, H.W., Schaap, H., Zuiker, I., Zwart, R.C. & Meijer, P.C. (2017). Professionele ruimte van beginnende leraren in het kader van het OnderwijsTraineeship en Eerst de Klas. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan Leraar 2020. Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Begeleiding van beginnende leraren in het beroep. Raamplan voor regionaal te starten projecten*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oolbekkink-Marchand, H.W., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46.
- Oolbekkink-Marchand, H.W., Leeferink, H., Louws, M., Meirink, J., Schaap H., Van der Want, A., Zwart, R.C., Zuiker, I., & Meijer, P.C. (2017). Professionele ruimte van leraren voortgezet onderwijs in het kader van de promotiebeurs. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Poell, R. F., Van Dam, K., & Van den Berg, P. T. (2004). Organising learning in work contexts. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 529-540.
- Potter, D., Reynolds, D., Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: a review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(1), 243-26
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Het Alternatief II: de ladder naar autonomie*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36, 23-39.
- SigurdarPLGtir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 395-412.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Stoll, L., Bolam, R., McHanon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104, 1591-1626.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven van leraren*. Universiteit Leiden, ICLON.
- VO-raad (2014). *Leren met en van elkaar. Onderzoek naar de professionele leercultuur in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon, Kohnstamm Instituut & ICLON.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., Van Casteren, W., & Kurver, B. (2013). *Professionele ruimte in het VO: eerste vervolgmeting*. ResearchNed, Heerlen.

- Zwart, R. C. (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching*. Proefschrift Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Want A. van der, Meirink J.A., Ouden J.A.J. den & Bruns M. (2015), De PLG-begeleider en het begeleiden van een PLG. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 103-112.
- Zwart, R.C., Louws, M., Zuiker, I., Oolbekkink, H., Leeferink, H., Schaap., Meirink, J., van der Want, A., Meijer, P. (2017). Professionele ruimte: Geen 'one size fits all'. *Opvattingen van leraren en schoolleiders over het inrichten en benutten van professionele ruimte in scholen*. Eindrapportage NRO Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek Project 405-14-403.



Bijlage 1. Interviewprotocol startinterview leraren

Inleiding

Doel van het onderzoek: inzicht krijgen in de mate waarin en de wijze waarop PLG's bijdragen aan de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren (in twee betekenissen: ruimte voor professionele ontwikkeling en ruimte voor schoolontwikkeling). Kort het doel van de pilot in de context van de gehele studie toelichten. In het interview aandacht voor:

- A) Kenmerken/achtergrond van leraar: taken, motieven en verwachtingen*
- B) Kenmerken van de PLG: groepskenmerken, collectieve leerprocessen en –uitkomsten*
- C) Professionele ruimte: binnen de PLG en in de context van de PLG (tussen PLG en school)*
- D) Gepercipieerde impact van participatie in PLG op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling*
 - Het interview duurt ongeveer 45 minuten*
 - Geluidsopname; vragen of daar bezwaar tegen is*
 - Met alle gegevens wordt vertrouwelijk omgegaan, anonimiteit wordt gewaarborgd.*
 - Te allen tijde hebben leraren de mogelijkheid om uit het onderzoek te stappen.*

A) Kenmerken/achtergrond van leraar: taken, motieven en verwachtingen

Kun je iets vertellen over jezelf als leraar: jaren ervaring, vak waarin je lesgeeft, taken en verantwoordelijkheden op school. Kun je iets vertellen over je motieven om deel te nemen aan de PLG? Doorvragen: in hoeverre hebben die te maken met de behoefte om jezelf professioneel te ontwikkelen, de behoefte om beter te kunnen werken met leerlingen, het willen verbeteren van de school waar je werkt, etc. Of was er een andere aanleiding?

- Had je bepaalde verwachtingen in het kader van je deelname aan de PLG? (bijvoorbeeld met betrekking tot samenwerking in de PLG, professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling)*
- In hoeverre zijn je motieven gedurende de periode dat je participeert in de PLG veranderd dan wel gelijk gebleven? Licht eens toe. In hoeverre zijn je verwachtingen al dan niet uitgekomen? Heb je daar een verklaring voor?*

B) Kenmerken van de PLG: groepskenmerken, collectieve leerprocessen en - uitkomsten

Groepskenmerken

Wat is volgens jou de leercultuur en de werksfeer binnen jullie PLG?

- Temporeel: in hoeverre is de leercultuur en de werksfeer binnen jullie PLG veranderd?*
- Spanningen: heb je gedurende je deelname aan deze PLG spanningen/dilemma's ervaren?*

Doorvragen naar: gezamenlijke doelen, interesses, praktijken, geschiedenis, manier van communiceren (bijv. formeel/informeel, type afspraken). In hoeverre beschouw je de doelen van de PLG ook als jouw doelen? Voel je jezelf een lid van de PLG? Vertel daar eens iets over.

Collectieve leerprocessen

Wat kan je vertellen over de manier waarop jullie leren binnen de PLG? Ervaar je het leerproces binnen de PLG als een gezamenlijk leerproces? Hebben jullie een bepaalde werkwijze? Geef eens een voorbeeld.

Collectieve leeruitkomsten

Wat kan je vertellen over de opbrengsten van het leren binnen de PLG? Zijn dat individuele en/of gezamenlijke opbrengsten? Welke vormen hebben die opbrengsten? Is dat in de vorm van gedeelde kennis of gezamenlijk begrip? Of in de vorm van concrete producten? Geef eens een voorbeeld.

(doorvragen naar inhoud van waar de leraar in de PLG aan werkt)

C) Professionele ruimte: binnen de PLG en in de context van de PLG (tussen PLG en school en binnen de school)

Met professionele ruimte bedoelen we de ruimte die je ervaart, benut en/of creëert om te werken aan je professionele ontwikkeling en/of aan schoolontwikkeling.

*A) Ervaren, benutten/creëren van professionele ruimte binnen de **PLG**. In welke mate ervaar je binnen de PLG ruimte om te werken aan je professionele ontwikkeling? Licht toe. In welke mate ervaar je binnen de PLG ruimte om te werken aan schoolontwikkeling? (je kunt denken aan het verbeteren van het onderwijs, het beïnvloeden van het onderwijsbeleid, het delen van kennis met collega's, etc.).*

Geef eens een voorbeeld. Wat zorgt ervoor dat je de professionele ruimte op deze manier ervaart? Afhankelijk van de mate waarin ruimte wordt ervaren doorvragen naar het benutten en/of creëren van professionele ruimte

Temporeel:

- Ervaren: in hoeverre is de professionele ruimte die je ervaart om binnen de PLG te werken aan je professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling veranderd gedurende de periode dat je participeert in de PLG? Wat heeft bijgedragen aan deze veranderingen (je kunt denken aan (de interactie tussen) aspecten van jezelf, de PLG en/of de school)
- Benutten/creëren: is de mate waarin je activiteiten onderneemt of het type activiteiten dat je onderneemt veranderd gedurende de periode dat je participeert in de PLG? Licht toe. Geldt dat zowel voor activiteiten die bijdragen aan professionele ontwikkeling als voor activiteiten die bijdragen aan schoolontwikkeling? Wat heeft ertoe bijgedragen dat je bepaalde activiteiten wel of juist niet (meer) onderneemt? Spanningen: waar liep je tegenaan?

B) Ervaren, benutten/creëren van professionele ruimte binnen de **school** als gevolg van participatie in de PLG

In welke mate ervaar je binnen de school ruimte om te werken aan je professionele ontwikkeling?

Licht toe. In welke mate ervaar je binnen je school ruimte om te werken aan schoolontwikkeling? (je kunt denken aan het verbeteren van het onderwijs, het beïnvloeden van het onderwijsbeleid, het delen van kennis met collega's, etc.). Geef eens een voorbeeld. Wat zorgt ervoor dat je de professionele ruimte op deze manier ervaart? Afhankelijk van de mate waarin ruimte wordt ervaren doorvragen naar het benutten en/of creëren van professionele ruimte

Temporeel:

- Ervaren: in hoeverre is de professionele ruimte die je ervaart om binnen de school te werken aan je professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling veranderd gedurende de periode dat je participeert in de PLG? Wat heeft bijgedragen aan deze veranderingen (je kunt denken aan (de interactie tussen) aspecten van jezelf, de PLG en/of de school)
- Benutten/creëren: is de mate waarin je activiteiten onderneemt of het type activiteiten dat je onderneemt veranderd gedurende de periode dat je participeert in de PLG? Licht toe. Geldt dat zowel voor activiteiten die bijdragen aan professionele ontwikkeling als voor activiteiten die bijdragen aan schoolontwikkeling? Wat heeft ertoe bijgedragen dat je bepaalde activiteiten wel of juist niet (meer) onderneemt?

Spanningen: waar liep je tegenaan?

Doorvragen naar mogelijke 'spanningen' tussen ervaren ruimte in PLG en school. Wat zijn de belangrijkste verschillen tussen beide contexten? Ervaar je bepaalde spanningen door het werken in beide contexten? In hoeverre zijn deze spanningen constructief dan wel destructief? Hoe ga je om met deze spanningen? Ervaar je professionele ruimte om hetgeen je doet en leert in de PLG te vertalen naar de onderwijspraktijk? (of omgekeerd: ervaar je professionele ruimte om hetgeen je doet en leert op school in te brengen in de PLG?) Wat helpt en/of belemmert je daarbij? (je kunt bijvoorbeeld denken aan ontwikkelde expertise in de PLG, bepaalde documenten/materialen, interesse van collega's, type leiderschap in de PLG/school, etc.). Praat je met anderen in de school over wat je doet en leert in de PLG? Waarom wel/niet? Zo ja, met wie praat je zoal? Waarom juist met die? Waar praat je dan over? (of omgekeerd: praat je met anderen in de PLG over wat je doet en leert in de school?) Experimenteer je in de klas met wat je leert in de PLG? Deel je die bevindingen met anderen? (in de school en/of de PLG) Licht eens toe.

C) Initiële ervaren, benutten/creëren van professionele ruimte binnen de school

Hoe heb binnen de school de ruimte om te werken aan je eigen professionele ontwikkeling ervaren voordat je deelnam aan de PLG? Hoe heb je binnen de school de ruimte om te werken aan schoolontwikkeling?

- Temporeel: is daarin iets veranderd en hoe kwam dat?
- Spanningen: waar liep je tegenaan?

D) Gepercipieerde impact van participatie in PLG op professionele -en schoolontwikkeling

In hoeverre ben je als leraar veranderd door je participatie in de PLG? Is je manier van onderwijzen veranderd? (teaching) Zijn je leerlingen gemotiveerder en/of presteren ze beter? (learning) Is er iets veranderd in de school? (school change) (denk bijvoorbeeld aan onderwijsvisie, onderwijsbeleid, samenwerking met collega's). In hoeverre heeft de professionele ruimte die je hebt ervaren en/of gecreëerd in de PLG en/of in de school volgens jou bijgedragen aan deze veranderingen?

- Temporeel: is zie je dat in de loop van de tijd, wat is daarin veranderd en hoe kwam dat?
- Spanningen: waar liep je tegenaan?

*Tot slot. Is er nog iets waar we het nog niet over hebben gehad maar wat naar jouw idee wel belangrijk is om nog aan de orde te stellen in het kader van dit onderzoek? **Dankjewel voor je medewerking!***

Bijlage 2. Interviewprotocol eindinterview leraren

Inleiding

Doel van het onderzoek: inzicht krijgen in de mate waarin en de wijze waarop PLG's bijdragen aan de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren (in twee betekenissen: ruimte voor professionele ontwikkeling en ruimte voor schoolontwikkeling). In [maand] heeft het startinterview plaatsgevonden, je hebt ondertussen een of meerdere logboeken ingevuld, en vandaag sluiten we de dataverzameling af met dit eindinterview. Daarin willen we terugkijken naar het afgelopen schooljaar, met als leidende vragen:

- (1) Is de mate waarin en de wijze waarop de PLG heeft bijgedragen aan jouw ervaren en benutte ruimte om te werken aan professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling veranderd?
- (2) Zo ja, wat heeft deze (veranderde) bijdrage bevorderd dan wel belemmerd?

Het interview bestaat uit twee delen. In het **eerste** deel komen vier thema's aan bod:

- A) Motieven om deel te nemen aan de PLG en de verwachtingen over deze deelname
- B) Kenmerken van de PLG: groepskenmerken, collectieve leerprocessen en -uitkomsten
- C) Professionele ruimte: binnen de PLG en in de context van de PLG (PLG en school)
- D) Gepercipieerde impact van participatie in PLG op professionele -en schoolontwikkeling

In het **tweede** deel stellen we een paar vragen over de leercultuur op jullie school.

- Het interview duurt ongeveer 45 minuten
- Geluidsopname; vragen of daar bezwaar tegen is
- Met alle gegevens wordt vertrouwelijk omgegaan
- Naam en datum noemen aan begin van opname

A) Kenmerken/achtergrond van leraar: taken en positie, motieven, leerbehoefte en verwachtingen (samenvatting startinterview...)

- In hoeverre zijn je motieven om deel te nemen aan de PLG veranderd?
- In hoeverre zijn je verwachtingen van de PLG al dan niet uitgekomen?
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen?
- Waartoe heeft dit geleid?

Kun je iets vertellen over je motieven om deel te nemen aan de PLG? Doorvragen: in hoeverre hebben die te maken met de (leer-)behoefte om jezelf professioneel te ontwikkelen, de behoefte om beter te kunnen werken met leerlingen, het willen verbeteren van de school waar je werkt, etc. Of was er een andere aanleiding? Wat is je (informele) positie in de school? Heb je bepaalde verwachtingen in het kader van je deelname aan de PLG? (bijvoorbeeld met betrekking tot samenwerking in de PLG, professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling)

B) Kenmerken van de PLG: groepskenmerken, collectieve leerprocessen en -uitkomsten

Groepskenmerken (samenvatting startinterview...)

- In hoeverre is de leercultuur en de werksfeer binnen de PLG veranderd?
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in de leercultuur/werksfeer?
- In hoeverre heb je gedurende je deelname aan de PLG spanningen/dilemma's ervaren?
- Waartoe heeft dit geleid?

Waar gaat de PLG over? Wat is volgens jou de leercultuur en de werksfeer binnen jullie PLG op dit moment? In hoeverre beschouw je de doelen van de PLG ook als jouw doelen? Voel je jezelf een lid van de PLG? Vertel daar eens iets over. In welke mate ervaar je op dit moment in je deelname aan deze PLG spanningen/dilemma's? Doorvragen naar: gezamenlijke doelen, interesses, praktijken, geschiedenis, manier van communiceren (bijv. formeel/informeel, type afspraken).

Collectieve leerprocessen (samenvatting interview...)

- In hoeverre is de manier van leren binnen de PLG veranderd?
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in de manier van leren?
- Waartoe heeft dit geleid?

Wat kan je vertellen over de manier waarop jullie tot nu toe leren binnen de PLG? Ervaar je het leerproces binnen de PLG als een gezamenlijk leerproces? Hebben jullie een bepaalde werkwijze? Geef eens een voorbeeld.

Collectieve leeruitkomsten (samenvatting interview...)

- In hoeverre zijn de verwachte opbrengsten van de PLG veranderd?
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in opbrengsten?
- Waartoe heeft dit geleid?

Wat kan je vertellen over de opbrengsten op dit moment van het leren binnen de PLG? Zijn dat individuele en/of gezamenlijke opbrengsten? Welke vormen hebben die opbrengsten? Is dat in de vorm van gedeelde kennis of gezamenlijk begrip? Of in de vorm van concrete producten? Geef eens een voorbeeld. (doorvragen naar inhoud van waar de leraar in de PLG aan werkt)

C) Professionele ruimte: binnen de PLG en in de context van de PLG (tussen PLG en school en binnen de school)

Met professionele ruimte bedoelen we de ruimte die je ervaart, benut en/of creëert om te werken aan je professionele ontwikkeling en/of aan schoolontwikkeling. (binnen de PLG, tussen de PLG en de school, en in de school door deelname aan de PLG)

Hoofdvraag A. In welke mate krijg/ervaar/benut/creëer je professionele ruimte om je als leraar professioneel te ontwikkelen door je deelname aan de PLG? (samenvatting interview...)

- In hoeverre is de professionele ruimte die je ervaart om te werken aan je professionele ontwikkeling veranderd? (binnen de PLG en in de school door je deelname aan de PLG)
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in die ervaren professionele ruimte? (je kunt denken aan aspecten van jezelf, in de PLG en/of de in de school)
- In hoeverre heb je spanningen/dilemma's ervaren? Waartoe heeft dit geleid?

Afhankelijk van de antwoorden van de deelnemer doorvragen naar benutten en/of creëren van professionele ruimte voor professionele ontwikkeling.

- Is de mate waarin je bepaalde activiteiten onderneemt of het type activiteiten dat je onderneemt om jezelf professioneel te ontwikkelen veranderd het afgelopen jaar? Licht toe.
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in (type) activiteiten?
- In hoeverre heb je spanningen/dilemma's ervaren? Waartoe heeft dit geleid?

Hoofdvraag B. In welke mate krijg/ervaar/benut/creëer je professionele ruimte om als leraar te werken aan schoolontwikkeling door je deelname aan de PLG? (samenvatting interview...)

- In hoeverre is de professionele ruimte die je ervaart om te werken aan schoolontwikkeling veranderd? (binnen de PLG en in de school door je deelname aan de PLG)
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in die ervaren professionele ruimte? (je kunt denken aan aspecten van jezelf, in de PLG en/of de in de school)
- In hoeverre heb je spanningen/dilemma's ervaren? Waartoe heeft dit geleid?

Afhankelijk van de antwoorden van de deelnemer doorvragen naar benutten en/of creëren van professionele ruimte voor schoolontwikkeling.

- Is de mate waarin je bepaalde activiteiten onderneemt of het type activiteiten dat je onderneemt om bij te dragen aan schoolontwikkeling veranderd het afgelopen jaar? Licht toe.
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in (type) activiteiten?
- In hoeverre heb je spanningen/dilemma's ervaren? Waartoe heeft dit geleid?

Hoofdvraag C. Interactie tussen de PLG en de school. Ervaar je professionele ruimte om hetgeen je doet en leert in de PLG te vertalen naar de onderwijspraktijk? (of omgekeerd: ervaar je professionele ruimte om hetgeen je doet en leert op school in te brengen in de PLG?) (Samenvatting interview...)

- In hoeverre is de professionele ruimte die je ervaart om hetgeen je doet en leert in de PLG te vertalen naar de onderwijspraktijk veranderd? (of omgekeerd: in hoeverre is de professionele ruimte die je ervaart om wat je doet en leert op school in te brengen in de PLG veranderd?)
- Wat heeft bijgedragen aan (mogelijke) veranderingen in interactie tussen PLG en school?
- In hoeverre heb je spanningen ervaren tussen professionele ruimte in PLG en school?

In welke mate ervaar je (mogelijke) 'spanningen' (of dilemma's) tussen professionele ruimte in PLG en school. Wat zijn de belangrijkste verschillen tussen beide contexten? Ervaar je bepaalde spanningen door het werken in beide contexten? In hoeverre zijn deze spanningen constructief dan wel destructief? Hoe ga je om met deze spanningen? Ervaar je professionele ruimte om hetgeen je doet en leert in de PLG te vertalen naar de onderwijspraktijk? (of omgekeerd: ervaar je professionele ruimte om hetgeen je doet en leert op school in te brengen in de PLG?) Wat helpt en/of belemmert je daarbij? (je kunt bijvoorbeeld denken aan ontwikkelde expertise in de PLG, bepaalde documenten/materialen, interesse van collega's, type leiderschap in de PLG/school, etc.). Praat je met anderen in de school over wat je doet en leert in de PLG? Waarom wel/niet? Zo ja, met wie praat je zoal? Waarom juist met die? Waar praat je dan over? (of omgekeerd: praat je met anderen in de PLG over wat je doet en leert in de school?) Experimenteer je in de klas met wat je leert in de PLG? Deel je die bevindingen met anderen? (in de school en/of de PLG) Licht eens toe.

D) Gepercipieerde impact van participatie in PLG op professionele -en schoolontwikkeling (samenvatting interview...)

- In hoeverre ben je als leraar veranderd door je participatie in de PLG? Is je manier van onderwijzen veranderd? (teaching) Zijn je leerlingen gemotiveerder en/of presteren ze beter? (learning) Is er iets veranderd in de school? (school change) (denk bijvoorbeeld aan onderwijsvisie, onderwijsbeleid, samenwerking met collega's).
- In hoeverre heeft de professionele ruimte die je hebt ervaren en/of gecreëerd in de PLG en/of in de school volgens jou bijgedragen aan deze veranderingen?
- In hoeverre heb je spanningen/dilemma's ervaren?

Tot slot

Is er nog iets waar we het nog niet over hebben gehad maar wat naar jouw idee wel belangrijk is om nog aan de orde te stellen in het kader van dit onderzoek?

D) Leercultuur (voice-recorder uitzetten en weer aanzetten!!!)

Hieronder staan enkele kenmerken van een leercultuur op school. De verschillende kenmerken overlappen elkaar, ze komen samen voor, maar we bespreken ze nu even los van elkaar. Lees het schema eerst even door.

(a) We gaan elk bolletje langs. Kun je vertellen op wat voor manier dit kenmerk bij jou op school aanwezig is. [doorvragen naar de mate waarin het plaatsheeft op school, en naar de mate waarin het als belangrijk wordt gezien op school]

(b) Kun je voor elk kenmerk vertellen in hoeverre dat belangrijk is voor jouw professionele ontwikkeling?

(c) Kun je voor elk kenmerk vertellen in hoeverre dat belangrijk is voor de ontwikkeling van de school?

(d) Nu we het over de voornaamste kenmerken van een leercultuur hebben gehad en we er even over gesproken hebben, wat zou je algemene indruk dan zijn van de leercultuur bij jou op school?

(e) In het voorgaande gesprek hebben we het gehad over jouw professionele ruimte; hoe draagt de leercultuur van jouw school bij aan de professionele ruimte die jij ervaart?

Dankjewel voor alle medewerking!

> Herinneren aan congres op 13 oktober 2016

> Eindrapport wordt per e-mail toegestuurd

Bijlage 3. Interviewprotocol PLG-begeleiders

Inleiding

Doel van het onderzoek: inzicht krijgen in de mate waarin deelname aan professionele leergemeenschappen (PLG's³) bijdraagt aan professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling. We volgen daarvoor leraren die deelnemen aan een PLG gedurende een jaar, waaronder de leraren in uw PLG. In totaal volgen we 24 leraren verspreid over zes PLG's. Naast de leraren vragen we ook de PLG-begeleiders naar hun visie op PLG's en hun ervaringen met dit traject. Doel daarvan is in beeld te krijgen hoe professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zich manifesteert bij leraren die deelnemen aan een PLG en wat de opvattingen en rol van PLG-begeleiders hierbij zijn. Het interview duurt ongeveer 30-45 minuten. Uiteraard gaan we zorgvuldig en vertrouwelijk met uw gegevens om (o.a. anonieme presentatie).

Interview bestaat uit de volgende onderwerpen:

We willen u in het interview vragen naar (1) de organisatie en inhoudelijke focus van de PLG, (2) de verwachtingen van de PLG-begeleider over de betekenis van de PLG voor de leraren, (3) de professionele ruimte van leraren die participeren in de PLG, (4) de rol van de PLG-begeleider als het gaat om professionele ruimte en (5) de opbrengsten van deelname aan de PLG voor leraren en scholen.

Ad1. De organisatie en inhoudelijke focus van de PLG

Om een beeld te krijgen van de PLG waar u leiding aan geeft, zou ik u een paar vragen willen stellen over de organisatie en de inhoudelijke focus van de PLG.

(1) Wat was de inhoudelijke focus van de PLG dit schooljaar?

(2) Wat waren de doelen van de PLG aan het begin van dit schooljaar? Zijn die doelen naar uw idee gerealiseerd. Kunt u dat toelichten?

(3) Kunt u iets vertellen over de organisatie van de PLG? (aantal bijeenkomsten, plaats van samenkomen, aantal deelnemers, werkwijze...)

Ad2. De verwachtingen van de PLG-begeleider

In dit deel zou ik u een paar vragen willen stellen over uw verwachtingen over wat de PLG voor leraren zou kunnen betekenen, ofwel: wat de (meer)waarde van de PLG voor leraren zou kunnen zijn:

(1) Had u bepaalde verwachtingen over wat de PLG zou kunnen betekenen voor de leraren? (bijv. bepaalde opbrengsten, ruimte om met en van elkaar te leren, etc.)

(2) Had u bepaalde verwachtingen over wat de PLG zou kunnen betekenen voor de scholen waar de leraren lesgeven? (bijv. bepaalde opbrengsten, leraren die vernieuwingen of nieuwe ideeën kunnen inbrengen in de school of sectie)

(3) Zijn uw verwachtingen in de loop van het jaar veranderd? Licht toe.

Ad 3. Professionele ruimte van leraren in de PLG

In dit deel zou ik u een paar vragen willen stellen over de professionele ruimte van leraren in de PLG.

(1) In hoeverre bood de PLG leraren professionele ruimte om zich professioneel te ontwikkelen? Geef eens een voorbeeld. Is de ruimte van leraren hiervoor gedurende het schooljaar veranderd? Kunt u dat toelichten?

(2) In hoeverre bood de PLG leraren professionele ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling? Geef eens een voorbeeld. Is de ruimte van leraren hiervoor gedurende het schooljaar veranderd? Kunt u dat toelichten?

Ad 4. De rol van de PLG-begeleider in relatie tot professionele ruimte

In dit deel wil ik u een paar vragen stellen over uw rol als PLG-begeleider in relatie tot de professionele ruimte van leraren.

(1) Hoe zou u uw rol in de PLG in het algemeen willen omschrijven?

(2) Ziet u voor zichzelf een rol weggelegd bij het creëren van professionele ruimte van leraren om zich professioneel te ontwikkelen? Zo ja, hoe zag die rol er dit jaar uit? Zo nee, kunt u dat toelichten?

³ In het geval van B4 wordt PLG een PLG genoemd.

- (3) Ziet u voor zichzelf een rol weggelegd bij het creëren van professionele ruimte van leraren om bij te dragen aan schoolontwikkeling? Zo ja, hoe zag die er dit jaar uit? Zo nee, kunt u dat toelichten?
- (4) Ziet u het als uw taak om leraren te stimuleren om hun verworven kennis en inzichten in de PLG te gebruiken voor het verbeteren van hun onderwijs of van de school waar ze lesgeven?

Ad 5. De opbrengsten van deelname aan de PLG voor leraren en scholen

In dit laatste deel wil ik u een paar vragen stellen over de opbrengsten van de PLG voor leraren en scholen.

(1) Welke opbrengsten ziet u vanuit de deelname aan een PLG voor de professionele ontwikkeling van de leraar? Wordt de leraar in kwestie daar ook daadwerkelijk een betere leraar van? Geef eens een voorbeeld. Wat heeft hier naar uw inschatting aan bijgedragen of wat heeft de professionele ontwikkeling van leraren belemmerd?

(2) Welke opbrengsten ziet u vanuit de deelname aan een PLG voor schoolontwikkeling? Wat heeft hier naar uw inschatting aan bijgedragen of wat heeft de ontwikkeling van de scholen belemmerd?

(3) Hoe kijkt u terug op de PLG dit schooljaar? Zou u in de toekomst de PLG weer op deze manier vormgeven? Hoe kijkt u terug op uw rol als PLG-begeleider?

Dank voor uw medewerking!

Bijlage 4. Interviewprotocol schoolleiders

Inleiding

Doel van het onderzoek: inzicht krijgen in de mate waarin deelname aan professionele leergemeenschappen (PLG's⁴) bijdraagt aan professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling. We volgen daarvoor leraren die deelnemen aan een PLG gedurende een jaar waar (****naam leraar****) op uw school er een van is. Naast de leraren vragen we ook schoolleiders naar hun visie op PLG's en hun ervaringen met dit traject om zo in beeld te krijgen hoe professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zich manifesteert bij leraren die deelnemen aan een PLG en wat de opvattingen en rol van schoolleiders hierbij zijn. Duur interview ongeveer 30 minuten. Uiteraard gaan we zorgvuldig en vertrouwelijk met uw gegevens om (o.a. anonieme presentatie). We kaderen elke vraag steeds in vanuit professionele ruimte. Het interview gaat dus expliciet niet om een algemene evaluatie van PLG's of van een individuele leraar, maar om een idee te krijgen van de opvattingen, verwachtingen, motieven, ervaringen en leiderschapsrol van de schoolleider. We hebben leraren gevraagd welke leidinggevende naar hun idee het meeste invloed heeft op hun professionele ruimte. We willen u in het interview vragen naar (1) de organisatie van PLG's in uw school, (2) de aanleiding tot het aanvragen van en het tot stand komen van PLG's, (3) de mate van professionele ruimte voor de leraar die participeert in een PLG en (4) de opbrengsten die u tot nu toe ziet van dit traject voor de leraar zelf en voor de school.

Ad1. De organisatie van PLG's

1. Hoeveel leraren binnen uw school nemen momenteel deel aan een PLG?⁵
2. Hoeveel leraren binnen uw school hebben deelgenomen aan een PLG? Wat zijn, terugkijkend, uw ervaringen hiermee?
3. Zijn dit bovenschoolse PLG's geweest of PLG's die binnen uw school georganiseerd zijn? En waren het voornamelijk thematisch of vakinhoudelijk georganiseerde PLG's? Wat voor consequenties heeft dat voor professionele ruimte van leraren? Wat verstaat u onder professionele ruimte?

Ad2. Aanleiding, initiatief en verwachtingen over professionele ruimte en PLG's

1. Wat zijn voor u doelen om leraren te laten participeren in PLG's? Wat was voor u vooral de reden om als school dit schooljaar deel te nemen aan het initiatief van PLG's? Hadden uw verwachtingen ook iets te maken met professionele ruimte van leraren?
2. Hoe kijkt u daar nu op terug? Heeft u uw verwachtingen bijgesteld?
3. Bij wie heeft het initiatief gelegen voor deelname aan een PLG? Welke rol heeft u hier zelf in gespeeld?
4. In hoeverre is deelname aan PLG's gekoppeld aan thema's/ontwikkelingen in uw school? Denk bijvoorbeeld aan schoolbeleid. Welke rol heeft u daarbij gespeeld?

Ad 3. Professionele ruimte in de context van een PLG

1. In hoeverre biedt de PLG ruimte voor de leraar om te werken aan zijn of haar professionele ontwikkeling en om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling?
2. In hoeverre creëren de leraar zelf ruimte voor zijn/haar professionele ontwikkeling of voor schoolontwikkeling naar aanleiding van deelname aan een PLG? Is dat gedurende dit jaar veranderd?
3. Ziet u voor zichzelf een rol weggelegd bij het creëren van ruimte voor professionele ontwikkeling van leraren naar aanleiding van deelname aan een PLG? Licht eens toe. Heeft u voorbeelden? Is dat gedurende dit jaar veranderd?

⁴ Goed om hier te benadrukken dat het gaat om PLG's die (deels) gesubsidieerd zijn door de overheid. En dat PLG's weliswaar ook anders genoemd worden (bijvoorbeeld PLG of Leerkring), maar dat dit niet impliceert dat dit een gesubsidieerde PLG is (dat kan wel uiteraard).

⁵ Vanaf hier kan het mogelijk gaan om meerdere leraren. Afhankelijk van het antwoord moeten we daar rekening mee houden in het overige deel van het interview.

4. Ziet u voor zichzelf een rol weggelegd bij het creëren van ruimte voor schoolontwikkeling naar aanleiding van deelname aan een PLG? Licht eens toe. Heeft u voorbeelden? Is dat gedurende dit jaar veranderd?
5. In hoeverre biedt de leercultuur bij u op school ruimte voor de leraar om zich professioneel te ontwikkelen en om bij te dragen aan schoolontwikkeling?
6. Welke indruk heeft u van de manier van werken in een PLG? In hoeverre bevordert of belemmert dat de professionele ruimte van deelnemende leraren?

Ad 4. Opbrengsten deelname PLG voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling

1. Welke opbrengsten ziet u vanuit de deelname aan een PLG voor de professionele ontwikkeling van de leraar? Wordt de leraar in kwestie daar ook daadwerkelijk een betere leraar van? Hoe waardeert u dat? Wat heeft hier naar uw inschatting aan bijgedragen of wat heeft belemmerd? Wie is hier naar uw inschatting van op de hoogte? Ziet u hiervoor een rol voor uzelf weggelegd? Kunt u dat eens toelichten?
2. Welke opbrengsten ziet u vanuit de deelname aan een PLG voor de schoolontwikkeling? Hoe waardeert u dat? Wat heeft hier naar uw inschatting aan bijgedragen of wat heeft belemmerd? Hoe waardeert u dat? Wie is hier naar uw inschatting van op de hoogte? Ziet u voor uzelf een rol weggelegd bij het verspreiden van deze resultaten? Kunt u dat eens toelichten? Is dit ook gekoppeld aan schoolbeleid?
3. Hoe kijkt u nu tegen PLG's aan, in welke mate bent u bijvoorbeeld van plan om volgend schooljaar opnieuw leraren te laten participeren in PLG's?
4. Welke rol spelen bestaande teams (zoals de secties) bij het benutten van inzichten en opbrengsten uit de PLG's?

Dit waren de vragen die we u wilden stellen. Zijn er terugkijkend op het interview aspecten niet aan de orde geweest die u wel relevant acht voor het onderzoek naar professionele ruimte van leraren in PLG's?

Bijlage 5. Ordeningsschema interviews leraren

Profiel leraar			
Onderwerpen	Professionele ruimte - in relatie tot professionele ontwikkeling - in relatie tot schoolontwikkeling	Uitspraken die (nog) geen relatie hebben met professionele ruimte	Interpretaties (van de onderzoeker)
Persoonlijke factoren - motivatie - verwachtingen - professionele geschiedenis - opvattingen (over onderwijs en onderzoek)			
Contextfactoren School - 'leercultuur' - relatie schoolleiding/collega's/leerlingen/begeleider(s)			
Contextfactoren PLG - 'leercultuur' - begeleiding - collectief leren			
Overige			
Spanningen (positieve/negatieve) - interne spanningen - relatie/interactie tussen persoon en context of PLG en school die beweging veroorzaakt (in de data)			
Temporeel retrospectief / prospectief (ontwikkeling)	Verklarende gebeurtenissen (in de data) ;		
	Interpretaties van de onderzoeker		
Overkoepelende inzichten, voorlopige interpretaties			

Bijlage 6. Codeerschema professionele ruimte, impact en factoren.

- De codering dient direct aan de sluiten bij de oorspronkelijke onderzoeksvragen: 1) professionele ruimte voor eigen professionele ontwikkeling, 2) professionele ruimte voor schoolontwikkeling en 3) school specifieke structurele- en culturele factoren.
- We willen immers (in eerste instantie) uitspraken doen op het niveau van leraren (dus per leraar en bijvoorbeeld niet per PLG).
- De eerste beslissing die genomen wordt bij het analyseren van de logboeken is of de antwoorden bruikbaar zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Dit is dichotoom (ja/nee). De beslissing die dan genomen wordt is: worden er in dit logboek (als geheel) uitspraken gedaan die gaan over de professionele ruimte van deze leraar aangaande deelname aan een PLG en/of binnen de school?
- De logboeken zijn illustratief en beschrijvend van aard, we gebruiken de logboeken niet om de temporele aard van professionele ruimte in kaart te brengen. Wel kunnen er verwijzingen naar heden, verleden en toekomst worden gemaakt.
- Het codeerschema is bedoeld om de beschrijvende en kwalitatieve gegevens te kwantificeren en om betekenisvolle uitspraken te achterhalen die we kunnen gebruiken om de uitkomsten uit de interviews mee te illustreren en te onderbouwen. Het gaat dan om het in kaart brengen van waar leraren over rapporteren in logboeken wanneer zij gevraagd worden een situatie te omschrijven waarin zij reflecteren op hun ervaren en benutte professionele ruimte.
- Ik ben uitgegaan van frequenties (komt iets voor volgens leraren en zo ja hoe vaak). Het is daarbij in ieder geval niet evaluatief van aard. In de meeste gevallen is dit dichotoom van aard: ja/nee.
- De kernconcepten staan relatief vast, de sub-concepten komen meestal uit de data zelf (en die kunnen dus nog aangevuld worden). Op deze manier is theorie (deductief) gekoppeld aan praktijk (inductief).
- We analyseren steeds per logboek (dus niet per zin, alinea, vraag of onderwerp), uitgesplitst naar t1, t2 en t3. Bij elk concept wordt een score gegeven (1 t/m 10).
- Procedureel: we geven logboeken een code. Bijvoorbeeld T31 staat voor meting 3, leraar 1. Dat geven we ook in de documentnaam en aan het begin van het document weer.

Rood = specificaties codeerschema PLG-begeleider; Blauw = specificaties codeerschema schoolleider

<u>Subcategorieën en indicatoren</u>		Begin van het jaar		Eind van het jaar		Frequenties	Voorbeelden
		Veel	Weinig	Veel	Weinig		
Ervaren professionele ruimte voor...	...professionele ontwikkeling						
	...schoolontwikkeling						
Benutten professionele ruimte voor...	...professionele ontwikkeling						
	...schoolontwikkeling						
<u>Subcategorieën en indicatoren</u>		Begin van het jaar		Eind van het jaar		Frequenties	Voorbeelden
		Sterke mate	Geringe mate	Sterke mate	Geringe mate		
Gepercipieerde impact op professionele ontwikkeling	Dagelijkse praktijk						
	Bewustwording van eigen kwaliteiten, vaardigheden of eigen leerdoelen						
	Uitbreiding handelingsrepertoire	Veel	Weinig	Veel	Weinig		
	Motivatatie om (verder) te leren of om meer ruimte te creëren	Hoog	Laag	Hoog	Laag		
	Tevredenheid (en uitbreiding netwerk)						
Gepercipieerde impact op schoolontwikkeling	Verbreden, verdiepen en/of versnellen van nieuwe of lopende activiteiten binnen de sectie/school	Sterke mate	Geringe mate	Sterke mate	Geringe mate		
<u>Subcategorieën en indicatoren</u>		Begin van het jaar		Eind van het jaar		Frequenties	Voorbeelden
		Hoog	Laag	Hoog	Laag		
Verwachtingen	...over de impact van de PLG (opvattingen)						
	...over de vormgeving van de PLG (opvattingen)						
Motieven		Sterke mate	Geringe mate	Sterke mate	Geringe mate		
	Gecontroleerd						
	Autonoom						
	Gecombineerd						
Intentie		Sterk	Zwak	Sterk	Zwak		
	Professionele ontwikkeling						

	Schoolontwikkeling						
Spanningen		Positief	Negatief	Positief	Negatief		
Professionele ruimte bij aanvang van deelname PLG		Veel	Weinig	Veel	Weinig		
Ervaringen met eerdere/andere professionalisering							
Eerdere initiatieven met betrekking tot professionele- en schoolontwikkeling							
<u>Subcategorieën en indicatoren</u>		Begin van het jaar		Eind van het jaar		Frequenties	Voorbeelden
Leercultuur PLG	Rol PLG-begeleider (in relatie tot professionele ruimte)	positief	negatief	positief	negatief		
	Gezamenlijk leren	sterke mate	geringe mate	sterke mate	geringe mate		
	Sfeer	veilig-constructief	onveilig-destructief	veilig-constructief	onveilig-destructief		
	Vormgeving (organisatie en inhoudelijke focus)	krachtig	niet-krachtig	krachtig	niet-krachtig		
Leercultuur school	Sfeer (typering school Visie en ambities school Ruimte voor leraren)	veilig-constructief	onveilig-destructief	veilig-constructief	onveilig-destructief		
	Gezamenlijk leren	sterke mate	geringe mate	sterke mate	geringe mate		
	Rol schoolleiding (gerichtheid schoolleiding op leren en professionaliseren Gerichtheid leraren op leren en professionaliseren Gerichtheid schoolleiding op schoolontwikkeling)	positief	negatief	positief	negatief		
Structurele kenmerken van de school	Facilitering (ervaringen met PLG's)	voldoende	onvoldoende	voldoende	onvoldoende		
	Veranderingen omgeving school (eerdere veranderingen, groei, resultaten)	veel	weinig	veel	weinig		
	Secties	bevorderend	belemmerend	bevorderend	belemmerend		