

De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten

E. Moraal, S. de Vries en K. van Veen

Samenvatting

Voor de kwaliteit van het onderwijs is het van belang dat ook ervaren docenten zich blijven professionaliseren. Wanneer de schoolcultuur kenmerken van een professionele leer-gemeenschap heeft, zou dat voor de profes-sionele ontwikkeling van ervaren docenten bevorderend kunnen werken. Deze verken-nende, kwalitatieve studie tracht de relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en profes-sionaliseringsactiviteiten van ervaren docen-ten te verhelderen. We vergelijken ervaren docenten van twee scholen voor voortgezet onderwijs: een school met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie (in dit geval een vrijeschool) en een reguliere school met een minder uitgesproken visie. Op de vrijeschool lijken gedeelde opvattingen van docenten samen te hangen met een schoolcultuur met onderling vertrouwen en intensieve samen-werking, waarin ervaren docenten effectieve professionaliseringsactiviteiten uitvoeren. Op de reguliere school daarentegen lijkt een gebrek aan gedeelde opvattingen samen te gaan met weinig onderling vertrouwen, oppervlak-kigere samenwerking en minder effectieve professionaliseringsactiviteiten. Ervaren doc-enten lijken zich op beide scholen te blijven professionaliseren, maar doen dat afhankelijk van schoolvisie en schoolcultuur wel verschil-lend. Implicaties voor het onderwijs worden besproken.

Kernwoorden: pedagogisch-didactische schoolvisie, schoolcultuur, professionele leergemeenschap, professionaliserings-activiteiten, ervaren docenten

van belang dat docenten zich professioneel blijven ontwikkelen (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Aan het begin van de loopbaan lijkt dat vanzelfsprekend omdat deze fase in het teken staat van inwijding in de onderwijspraktijk en het leren van pedagogische en didactische vaardigheden (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Fessler & Christensen, 1992; Hubermann, 1993; Louws, Van Veen, Meirink, & Van Driel, 2017). Hierna volgt een fase waarin die vaardigheden verder worden ontwikkeld (Day et al., 2007), maar na zo'n vijftien jaar vermindert bij ongeveer de helft van de docenten de motivatie om zich verder te professionaliseren (Day et al., 2007; Day & Gu, 2009; Torenbeek & Peters, 2017). Ervaren docenten investeren jaarlijks minder uren in scholing dan hun startende collega's (OECD, 2009). Dit terwijl volgens sommigen de pedagogisch-didactische vaardigheid bij docenten na het twintigste beroepsverjaarsjaar geleidelijk lijkt te dalen (Van de Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011). In een veranderend onderwijslandschap is het voor de kwaliteit van het onderwijs van belang dat ook ervaren docenten zich professioneel blijven ontwikkelen. Omdat het voor hen minder vanzelfsprekend lijkt tijd te investeren in scholing, is het juist voor deze groep van belang om na te gaan of de schoolcontext waarin ze werken kan bijdragen aan hun blijvende professionele ontwikkeling.

In een Delphi-studie van Admiraal et al. (2016) spraken docenten, schoolleiders en onderwijsadviseurs de verwachting uit dat werken in een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap de ontwikkeling van docenten positief zou beïnvloeden. Typerend voor professionele leer-gemeenschappen zijn onder andere gedeelde onderwijsopvattingen in het docententeam (Little, 2012). Het lijkt aannemelijk dat docenten op scholen met een uitgesproken

403

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

2020 (97) 403-419

1 Inleiding

De kwaliteit van docenten bepaalt sterk de kwaliteit van het onderwijs. Het is daarom

pedagogisch-didactische schoolvisie meer onderwijsopvattingen delen met collega's omdat zij vermoedelijk een bewustere schoolkeuze hebben gemaakt dan docenten op scholen zonder uitgesproken visie, maar dit is nog niet onderzocht. Ook naar de verwachting van de stakeholders uit het onderwijs dat een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap de professionele ontwikkeling van docenten zou bevorderen, is volgens Admiraal et al. (2006) meer onderzoek nodig.

We hebben daarom gekozen voor een verkennende studie, waarin de relaties tussen een uitgesproken schoolvisie, schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschappen en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten in het voortgezet onderwijs worden onderzocht. Daarvoor zijn twee scholen geselecteerd die sterk verschillen qua onderwijsvisie, wat ons in staat stelt om in twee verschillende contexten diepgaand de perceptie van de schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten te verkennen. De centrale onderzoeksvraag van deze studie is: op welke manier hangen een uitgesproken schoolvisie, schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschap en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten met elkaar samen?

2 Theoretisch kader

2.1 Schoolcultuur

Maslowski (2001, p. 12) definieert schoolcultuur als "a generic term for the underlying assumptions, values and norms in school, and the myths, heroes, symbols, practices and rituals in which the latent culture manifests itself." In onze studie onderzoeken we schoolcultuur vanuit het perspectief van professionele leergemeenschappen, die in algemene zin kunnen worden omschreven als "close relationships among teachers as professional colleagues, usually with the implication that these relationships are oriented toward teacher learning and PD [*Professional Development*]" (Little, 2012, p. 31). Het gaat in deze studie niet om professionele leergemeenschappen in termen van georganiseer-

de docentactiviteiten in daarvoor samengestelde teams, maar om een meer holistische benadering van schoolcultuur, die zoals Stoll en Kools (2017) verhelderen in hun reviewstudie in de literatuur allebei worden aangeduid met de term 'professionele leergemeenschap'. Algehele consensus over de definitie van 'professionele leergemeenschappen' ontbreekt (Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Toch worden in de literatuur vier kernconcepten gedeeld: *gedeelde opvattingen* (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997), *onderling vertrouwen* (Bryk & Schneider, 2002; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017), *schoolbrede, intensieve samenwerking* (Little, 2012; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017) en *ondersteunend leiderschap* (Feger & Arruda, 2008).

Een eerste kernconcept van professionele leergemeenschappen betreft *gedeelde opvattingen* onder docenten. Opvattingen hebben betrekking op ideeën van mensen over wat wenselijk of onwenselijk is, en verschillen daarmee wezenlijk van kennis, waarbij men zich baseert op feiten (Pajares, 1992). De Vries, Van de Grift en Jansen (2010) stellen dat opvattingen van docenten over leren en onderwijzen leerstof- of leerlinggericht kunnen zijn of een combinatie van beide. Verschillende studies (Belo, Van Driel, Van Veen, & Verloop, 2014; Biesta, Priestly, & Robinson, 2015; Denessen, 1999) laten zien dat docenten het doel van onderwijs kunnen opvatten als kwalificerend of gericht op persoonlijke en morele ontwikkeling of een combinatie van deze doelen.

Een tweede kernconcept van professionele leergemeenschappen betreft *onderling vertrouwen* tussen docenten. Hoy en Tschannen-Moran (2003) omschrijven onderling vertrouwen als de bereidheid van docenten om zich kwetsbaar op te stellen, gebaseerd op de aanname dat collega's welwillend, betrouwbaar, eerlijk en open zullen zijn. Bryk en Schneider (2002) stellen dat het onderlinge vertrouwen in professionele leergemeenschappen is gebaseerd op gedeelde professionele opvattingen van individuen in relatie tot de visie van een organisatie, wat omschreven kan worden als 'organisch ver-

trouwen'. Dit in tegenstelling tot 'contractueel vertrouwen', dat voorkomt in organisaties waar de basis voor sociaal contact wordt gevormd door materiele overwegingen in plaats van door gedeelde professionele opvattingen en waar collega's vaker tegenover dan naast elkaar staan. Louis en Lee (2016) concluderen op basis van een survey dat docenten meer van elkaar leren in een schoolcultuur waar sprake is van onderling vertrouwen. Docenten stellen zich kwetsbaar op om te leren en om deel te nemen aan bijvoorbeeld lesobservaties als er sprake is van onderling vertrouwen, als ze zich veilig voelen om risico's te nemen zonder bang te zijn voor de reacties van collega's (Kruse, Louis, & Bryk, 1995; Parker, Patton, & Tannehill, 2012). Uit interviews in een studie van Schechter (2012) blijkt dat docenten zich in georganiseerde groepsactiviteiten onveilig kunnen voelen en zelfs een defensieve houding kunnen aannemen als er geen cultuur van onderling vertrouwen is. Tschannen-Moran en Hoy (1998) beschouwen onderling vertrouwen als een noodzakelijke voorwaarde voor schoolbrede, intensieve samenwerking.

Deze *schoolbrede, intensieve samenwerking* vormt een derde kernconcept van professionele leergemeenschappen. Wells en Feun (2007) zien op scholen die starten met het werken in teams teneinde (georganiseerde) professionele leergemeenschappen te vormen, dat docenten zich in hun samenwerking aanvankelijk vooral beperken tot oppervlakkige uitwisseling van verhalen en materialen in kleine groepen. In scholen waar de cultuur kenmerken heeft van professionele leergemeenschappen wordt collectief geleerd in de hele school en niet alleen in kleine groepen (Leithwood & Louis, 1998; Verbiest, 2013). De mate van wederzijdse afhankelijkheid bij samenwerkingsactiviteiten kan variëren van laag (bijvoorbeeld bij het uitwisselen van verhalen), matig (bijvoorbeeld bij het geven van adviezen en uitwisselen van materialen) tot intensief (bijvoorbeeld bij de onderlinge afstemming van de pedagogisch-didactische aanpak) of zeer intensief (bijvoorbeeld bij het elkaar in de klas observeren en hierover spreken) (Little, 1990). In een professionele leergemeenschap is sprake van intensieve of zeer

intensieve samenwerking (Little, 2012). Schoolculturen die zich laten kenmerken als professionele leergemeenschap verschillen daarmee uitdrukkelijk van scholen waar docenten alleen individueel verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van hun eigen lessen, door Weick (1976) getypeerd als 'losjes gekoppelde systemen'.

Een vierde kernconcept ten slotte, *ondersteunend leiderschap*, is met name van belang als scholen starten met professionele leergemeenschappen als georganiseerde professionaliseringsactiviteit (Carpenter, 2015; Lieskamp & Schouten, 2013). Omdat de focus van deze studie ligt op de perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap in bestaande schoolculturen en niet op het starten van professionele leergemeenschappen als georganiseerde activiteit, wordt ondersteunend leiderschap buiten beschouwing gelaten. *Gedeelde opvattingen, onderling vertrouwen* en *schoolbrede, intensieve samenwerking* vormen daarmee het analysekader van deze studie met betrekking tot de schoolcultuur.

2.2 Professionaliseringsactiviteiten

Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) omschrijven in hun overzichtsstudie professionaliseringsactiviteiten van docenten als activiteiten die hun kennis, houding en lesgedrag versterken met als uiteindelijke doel het leren van leerlingen positief te beïnvloeden. Onder effectieve professionaliseringsactiviteiten verstaan zij activiteiten waardoor docenten niet alleen hun kennis en houding, maar ook hun lesgedrag aantoonbaar ontwikkelen. Borko, Jacobs en Koellner (2010) stellen in hun reviewsstudie dat effectieve professionaliseringsactiviteiten plaatsvinden *in de praktijk*, waarbij werken en leren worden gecombineerd. Desimone (2009) benadrukt dat het voor de effectiviteit van professionalisering van belang is dat docenten *samen* leren. Inhoudelijk hebben effectieve professionaliseringsactiviteiten vooral betrekking op *het leren van leerlingen* en ze kenmerken zich door samenhang met het schoolbeleid (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010).

Kwalitatieve studies specifiek gericht op ervaren docenten laten zien dat hun op eigen

initiatief ontplooide professionaliseringsactiviteiten vaak buiten de praktijk of individueel plaatsvinden en niet per se gericht zijn op het leren van leerlingen. Lohman en Woolf (2001) concluderen dat ervaren docenten op eigen initiatief vooral kennis en verhalen uitwisselen en nieuwe dingen uitproberen in de eigen les. In de studie van Bakkenes, Vermunt en Wubbels (2009) noemen ervaren docenten het nadenken over de eigen lessen het meest frequent als professionaliseringsactiviteit. Louws e.a. (2017) zien dat de professionalisering van ervaren docenten zich inhoudelijk vooral richt op vernieuwingen en extracurriculaire taken buiten het primaire proces. Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijard en Imants (2009) constateren dat ervaren docenten die enthousiast zijn over ontwikkelingen in de school zich in lijn met die ontwikkelingen willen professionaliseren, terwijl dat niet geldt voor docenten die zich niet kunnen vinden in de schoolontwikkeling.

2.3 Deze studie

Het doel van deze studie is om diepgaand te verkennen op welke manier een al dan niet uitgesproken schoolvisie samenhangt met de perceptie van de schoolcultuur en met de professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. Op basis van de uitkomsten hopen we meer inzicht te krijgen in de relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten om hypothesen voor vervolgonderzoek te formuleren. We vergelijken daartoe een school met een uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie (in dit geval een vrijeschool) en een reguliere school zonder uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie. We gaan bij beide scholen na op welke manier ervaren docenten er gedeelde opvattingen, onderling vertrouwen en samenwerking percipiëren, welke professionaliseringsactiviteiten er plaatsvinden en waarop ze gericht zijn. Vervolgens verkennen we op beide scholen op welke manier de perceptie van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap samenhangt met professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. We hebben de volgende deelvragen geformuleerd:

1. In welke mate percipiëren ervaren

docenten gedeelde opvattingen, onderling vertrouwen en samenwerking in hun schoolcultuur?

2. Hoe beschrijven ervaren docenten de vorm en inhoud van hun professionaliseringsactiviteiten?

3. Op welke manier hangt de perceptie van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap samen met professionaliseringsactiviteiten van docenten?

3 Methode

Selectie scholen

Vanwege de doelen van deze studie - verkennend, diepgaand, hypothesevormend - zijn twee scholen benaderd die sterk van elkaar verschillen als het gaat om hun schoolvisie: een vrijeschool school met een zeer uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie en een reguliere school met een minder uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie. Beide scholen liggen in middelgrote plaatsen in Oost-Nederland en zijn qua leeftijdsopbouw van personeel, grootte en onderwijsaanbod (mavo, havo, vwo) vergelijkbaar.

Context

De grondslag van de vrijeschool is antroposofisch. De antroposofie is een op de leer van Rudolf Steiner gebaseerde levensovertuiging, die veronderstelt dat er een geestelijke wereld is die kan worden bereikt door innerlijke ontwikkeling. Het onderwijsconcept van vrijescholen is gebaseerd op Steiners opvattingen over innerlijke ontwikkeling (Kraai, 2013; Nijhuis, 2011). Het doel van vrijeschoolonderwijs is om kinderen te laten “worden wie ze zijn”: om ieder kind zijn talenten te laten ontdekken en ontwikkelen. De vrijeschool veronderstelt dat kinderen om helemaal zichzelf te worden, niet alleen kennis nodig hebben, maar ook een goed ontwikkeld gevoelsleven en een sterk lijf. Deze drieslag van ‘denken, voelen en willen’ (ook wel ‘hoofd, hart en handen’ genoemd) is vertaald in een leerplan voor vier- tot achttienjarigen dat het fundament van het onderwijs vormt. In het zogenaamde periodeonderwijs werken leer-

lingen gedurende enkele weken dagelijks in een blok van twee uur aan een - vaak vakoverstijgend - thema, zoals 'architectuur' of 'sterrenkunde'. Wat ze leren leggen ze met verslagen en tekeningen vast in een zelfgemaakt periodeschrift. Van docenten op de vrijeschool wordt verwacht dat ze niet alleen een vak onderwijzen maar ook opvoeden en dat ze hun opvoedende taak uitvoeren als team: het 'college van leraren', waarin ze afspraken maken over een gezamenlijke pedagogische aanpak (Kraai, 2013; Nijhuis, 2011). Op de vrijeschool in deze studie gebeurt dat vanwege de grootte van de school voornamelijk in jaarlaagegebonden teams.

De reguliere school in deze studie heeft een katholieke grondslag, maar profileert zich daar niet mee en dit is niet vertaald in een pedagogisch-didactische visie. *Talentontwikkeling* en *veilige leeromgeving* zijn op de reguliere school de pijlers van de schoolvisie, waarin uitgesproken pedagogisch-didactische uitgangspunten ontbreken. De school presenteert zich als een school met goede, veelal academisch geschoolde vakdocenten en is georganiseerd in vakgroepen. Er is een groot vakkenaanbod, voor (hoog)begaafde leerlingen is een apart programma en docenten van vwo- en gymnasiumleerlingen hebben een projectgroep onder leiding van een externe trainer. Ook voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte is een breed aanbod. In daarvoor aangewezen lesuren werken leerlingen zelfstandig onder toezicht van een docent. De school kent diverse vernieuwingspilots, waaronder de invoering van de iPad in het onderwijs.

Participanten

Van de twee betrokken scholen werden door de P&O-afdeling docenten geselecteerd met minimaal 15 jaar onderwijservaring. Deze docenten werd per e-mail gevraagd of ze voor het onderzoek geïnterviewd konden worden. Deelname aan de interviews was vrijwillig. Van 11 geselecteerde docenten op de vrijeschool wilden er tien deelnemen. Op de reguliere school werden 25 docenten geselecteerd, waarvan er 22 wilden deelnemen. In totaal werden 32 docenten geïnterviewd, waarvan 10 op de vrijeschool (vier vrouwen, zes man-

nen, gemiddeld 26,7 jaar ervaring) en 22 op de reguliere school (acht vrouwen, 14 mannen, gemiddeld 25,6 jaar ervaring). Voor iedere participant werd een pseudoniem gekozen.

Instrument

De perceptie van de schoolcultuur in de zin van professionele leergemeenschap en de beschrijving de eigen professionaliseringsactiviteiten zijn met open interviews in kaart gebracht. De kernvraag over de beleving van de schoolcultuur was: "*Hoe omschrijf je de cultuur op deze school?*" Over professionaliseringsactiviteiten was de kernvraag: "*Kun je een beschrijving geven van hoe je je de afgelopen paar jaar als docent hebt ontwikkeld en wat je daarvoor hebt gedaan?*" Vervolgens werd doorgevraagd met vragen als: "*Kun je hier voorbeelden van geven?*" en: "*Hoe zie je dat terug?*" De gebruikte techniek van open interviews leent zich goed voor dit onderzoek, vanwege het verkennende karakter en omdat het om persoonsgebonden percepties en ervaringen gaat. Volgens Hoekstra et al. (2009) en Louws et al. (2017) kan hiermee de wijze waarop docenten denken over de schoolcontext en hun professionaliseringsactiviteiten goed in beeld worden gebracht.

Dataverzameling

De interviews vonden plaats op de scholen, met uitzondering van twee interviews die plaatsvonden bij docenten thuis. De interviews duurden 30 – 60 minuten. Voorafgaand aan de interviews werd anonimiteit en vertrouwelijkheid verzekerd. De interviews werden opgenomen op een geluidsdrager. Van ieder interview werd een verbatim transcript gemaakt dat werd opgestuurd naar de geïnterviewde docent. Deze bracht – indien nodig – aanpassingen aan in het transcript en gaf goedkeuring voor gebruik van het transcript voor dit onderzoek. De transcripten werden vervolgens geanonimiseerd en ingelezen in Atlas/ti (2019).

Data-analyse

De dataset voor de analyse bestond uit 32 getranscribeerde interviews. De data zijn in eerste instantie door de onderzoeker geco-

Tabel 1

Analysekader: kernconcepten en codes

	kernconcept	codes
schoolcultuur	gedeelde opvattingen (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997)	wel gedeelde opvattingen geen gedeelde opvattingen
	opvattingen over leren en onderwijzen (De Vries et al., 2010)	leerstofgericht leerstof- en leerlinggericht leerlinggericht
	opvattingen over doelen van onderwijs (Belo et al., 2014; Biesta et al., 2015)	kwalificatie kwalificatie en persoonlijke/morele ontwikkeling persoonlijke/morele ontwikkeling
	onderling vertrouwen (Bryk & Schneider, 2002; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017)	wel onderling vertrouwen geen onderling vertrouwen
	samenwerking (Little, 2012; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2017)	
	groepssamenstelling (Leithwood & Louis, 1998; Verbiest, 2013)	klein groepje (vak)collega's team- of schoolbrede groep collega's
	onderlinge afhankelijkheid (Little, 1990)	activiteiten met lage afhankelijkheid activiteiten met matige afhankelijkheid activiteiten met intensieve afhankelijkheid activiteiten met zeer intensieve afhankelijkheid
professionaliseringsactiviteiten	vorm (Borko et al., 2010; Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010)	lezen (buiten de lespraktijk, individueel) cursussen/conferenties bijwonen (buiten de lespraktijk, individueel) andere taken uitvoeren (buiten de lespraktijk, individueel) gesprekken met collega's voeren (buiten de lespraktijk, samen) gesprekken met leidinggevende voeren (buiten de lespraktijk, samen) nieuwe collega's coachen (buiten de lespraktijk, samen) deelnemen aan projectgroep (buiten de lespraktijk, samen) drama/stembevrijding (buiten de lespraktijk, samen) lessen van collega's bekijken (in de lespraktijk, individueel) 'gewoon' door te doen/ervaring (in de lespraktijk, individueel) experimenteren in de klas (in de lespraktijk, individueel) interview met (video)lesobservaties (in de lespraktijk, samen)
	inhoud (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010)	direct gericht op het leren van leerlingen (pedagogiek en didactiek) niet direct gericht op het leren van leerlingen (vakinhoud, rollen buiten primaire proces)

deerd aan de hand van de kernconcepten voor schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschap: *gedeelde opvattingen*, *onderling vertrouwen* en *schoolbrede, intensieve samenwerking*, en voor de *vorm* en *inhoud* van professionaliseringsactiviteiten. Het analysekader met kernconcepten en

codes is weergegeven in Tabel 1. De geselecteerde quotes van twee interviews zijn daarna door een tweede onderzoeker aan de hand van de kernconcepten gecodeerd. De interbeoordelaarsovereenkomst hierbij was 93% (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Over interpretatieverschillen werd in een gesprek

consensus bereikt. Vervolgens zijn in alle transcripten de uitspraken van docenten over de kernconcepten voorzien van specifieke codes (Tabel 1).

Bij de perceptie van gedeelde opvattingen zijn uitspraken van docenten gecodeerd op grond van beschrijvingen van gemeenschappelijke opvattingen. Een voorbeeld van een uitspraak die gedeelde opvattingen weergeeft, is: *“We zitten op één lijn in wat wij willen en wat wij doen, daar vinden we elkaar heel snel in.”* Daarnaast werd gevraagd naar specifieke opvattingen over leren en onderwijzen (bijvoorbeeld: *“Ik vind vakkennis overbrengen en vakinhoud belangrijk. Ik zou niet op een vmbo [mavo] willen werken omdat ik dan mijn vakkennis weinig kwijt kan.”*) en over doelen van onderwijs (bijvoorbeeld: *“Ik denk dat die startkwalificatie belangrijk is”*). Bij de perceptie van onderling vertrouwen werden uitspraken van docenten gecodeerd die betrekking hadden op onderling vertrouwen, veiligheid en afwezigheid van redenen om elkaar te wantrouwen, terwijl uitspraken van docenten over de perceptie van onveiligheid en wantrouwen werden gecodeerd met ‘geen onderling vertrouwen’. Een voorbeeld hiervan is: *“Kliekjesachtig, dat je denkt van: bah, er is onderling van alles aan de hand.”* Uitspraken over de perceptie van samenwerking werden gecodeerd per groepssamenstelling (in een klein groepje collega’s of schoolbreed). Een voorbeeld van een uitspraak die gecodeerd als ‘samenwerking in een klein groepje’ is: *“In de sectie werken we niet allemaal tegelijkertijd maar die-met-die en die-met-die.”* Daarnaast werden uitspraken over samenwerking gecodeerd op grond van de mate van wederzijdse afhankelijkheid bij de beschreven samenwerkingsactiviteiten. Een voorbeeld van een uitspraak die is gecodeerd met intensieve wederzijdse afhankelijkheid is: *“We doen ook duo-uitleg”*.

Bij de beschrijving van de vorm van professionaliseringsactiviteiten zijn aanvankelijk alle door docenten genoemde activiteiten gecodeerd (open coding). Dat resulteerde in een lijst van 12 activiteiten, zoals weergegeven in Tabel 1. Een voorbeeld van een uitspraak die is gecodeerd wordt met ‘lezen’ is: *“Ik lees het nodige en haal daar inspiratie*

uit”. Van de 12 aanvankelijk genoemde vormen is bepaald in welke mate ze kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten hebben: of ze ‘in de lespraktijk’ (dus in de klas) of ‘buiten de lespraktijk’ plaatsvonden en of ze ‘gezamenlijk’ of ‘individueel’ waren. Daarna is bepaald hoeveel docenten per school zei activiteiten uitgevoerd te hebben die ‘in de lespraktijk en gezamenlijk’ en die ‘buiten de lespraktijk en individueel’ waren. Uitspraken over professionaliseringsactiviteiten die inhoudelijk betrekking hebben op pedagogiek en didactiek, waaronder ook klasmanagement, zijn gecodeerd als ‘direct gericht op het leren van leerlingen’, bijvoorbeeld: *“Ik moet zorgen dat ze die organisatie-niveaus met elkaar verbinden, want mijn leerlingen snappen dat niet.”* Uitspraken over professionaliseringsactiviteiten die inhoudelijk gaan over vakinhoud en rollen buiten het primaire proces (bijvoorbeeld: *“Ik heb zelf vorig jaar een scholing gedaan voor schoolpracticumdocent.”*) zijn gecodeerd als ‘niet direct gericht op het leren van leerlingen’. Vervolgens werd per school bepaald hoeveel docenten welke inhouden noemden.

4 Resultaten

In paragraaf 4.1 worden de resultaten voor de vrijeschool besproken. De resultaten voor de reguliere school volgen in paragraaf 4.2.

4.1 Vrijeschool

Schoolcultuur

In Tabel 2 zijn de resultaten voor de eerste deelvraag samengevat weergegeven.

Op de vrijeschool beschrijven zes van de tien docenten expliciet de perceptie van gedeelde opvattingen in het team, veelal in relatie tot de antroposofie. Tristan, een docent die op latere leeftijd het bedrijfsleven verruilde voor het onderwijs, beschrijft hoe gedeelde opvattingen over antroposofie voor hem een drijfveer vormden om zich te laten omscholen tot docent. *“Dat alles deed ik niet omdat ik het onderwijs in wou maar omdat ik het vrijeschoolonderwijs in wou. Als de vrijeschool niet had bestaan dan was het nooit bij*

Tabel 2

Perceptie van gedeelde opvattingen, onderling vertrouwen en samenwerking in de schoolcultuur door ervaren docenten van twee scholen

	vrijeschool N=10	reguliere school N=22
gedeelde opvattingen:		
• wel	6	5
• niet	-	15
• niet genoemd	4	2
opvattingen over leren en onderwijzen:		
• leerstofgericht	-	2
• leerstof- en leerlinggericht	6	15
• leerlinggericht	4	4
• niet genoemd		1
opvattingen over het doel van het onderwijs:		
• kwalificatie	-	5
• kwalificatie en persoonlijke/morele ontwikkeling	7	13
• persoonlijke/morele ontwikkeling	3	4
onderling vertrouwen:		
• wel	4	3
• niet	-	14
• niet genoemd	6	5
samenwerking:		
groepssamenstelling		
• klein groepje (vak)collega's	10	22
• team- of schoolbrede groep collega's	3	-
activiteiten met		
• zeer intensieve afhankelijkheid	6	-
• intensieve afhankelijkheid	3	2
• matige afhankelijkheid	3	15
• lage afhankelijkheid	2	16

me opgekomen om het onderwijs in te gaan.” Het illustreert hoe typerend deze opvattingen zijn voor het onderwijs van de vrijeschool. Om les te kunnen geven volgens de uitgangspunten van de vrijeschool wordt het noodzakelijk geacht om die gedeelde opvattingen te doorgronden. Sofie beschrijft dat als: “Een vrijeschooldocent die doet elke les ‘hoofd, hart en handen’. [...] Ik denk dat je in hart en nieren antroposoof moet zijn, wil je het echt zo uit kunnen dragen.”

De ervaren docenten op deze vrijeschool hebben uitsluitend leerlinggerichte of leerling- en leerstofgerichte opvattingen over leren en onderwijzen. Lucas omschrijft hoe

leerlingen en leerstof zich in zijn ogen tot elkaar verhouden: “Een leraar is er voor de leerlingen. Dat staat bij mij centraal. Het vak is een hulpmiddel om die leerlingen verder te helpen. Dus je vak is nooit het hoofddoel.”

De opvattingen van docenten over het doel van onderwijs sluiten aan bij het doel zoals de school dat heeft geformuleerd: kinderen laten worden wie ze zijn, bijdragen aan persoonlijke en morele ontwikkeling van kinderen. Lucas: “Probeer je energie niet te verliezen aan de diplomajacht. Zorg nog steeds dat je je kwaliteit, je moraliteit, de persoonsontwikkeling centraal stelt.” Met name in het periodeonderwijs werken docenten met leer-

lingen aan persoonlijke ontwikkeling. Tristan beschrijft het periodeonderwijs dat hij geeft als: *“Als examenstof is dat nul komma nul van belang. Maar als ontwikkelingsstof heel belangrijk. Het soort manier van denken dat we willen stimuleren, de manier van zelfstandig tegen de dingen aan kijken is heel belangrijk.”* Tot het jaar 2000 was kwalificatie in het vrijeschoolonderwijs geen doel en pas sinds dat jaar nemen leerlingen van vrijescholen verplicht deel aan centrale eindexamens. Drie docenten verwoorden dat als negatieve ontwikkeling. Teresa omschrijft de opdracht van de school in termen van het helpen van leerlingen om de passie te vinden, die in hun latere leven de motor voor hun verdere ontwikkeling moet zijn. *“Je maakt niet de keuzes voor je toekomst door geschiedenislessen te volgen of wiskunde. Dat is niet wat in de passie komt [...] Daarom ben ik oorspronkelijk ook bij de vrijeschool terecht gekomen. [...] Ik merk wel dat het ontwikkelen van het motortje van de leerlingen, dat het ondergesneeuwd raakt.”* Zeven van de tien docenten vinden echter dat verplichte deelname aan het centrale examen niet per se als kwalijk moet worden gezien en dat náást persoonlijke ontwikkeling ook kwalificatie een doel van onderwijs is. Edith: *“Als Vrije School hebben we wel eens heel erg de nadruk gelegd op ontwikkeling. Maar die startkwalificatie is in feite ook de uiterlijke feedback die een kind krijgt. Van: oké, dit heb ik nu. [...] Anders is het een vuurtje wat je opstookt en wat zich kan verliezen in het vuur.”*

De perceptie van onderling vertrouwen wordt door vier van de tien docenten expliciet genoemd bij de beschrijving van de schoolcultuur. Het vertrouwen in elkaar is groot genoeg om bij elkaar in de les te kijken en elkaar daarover feedback te geven. Sofie, die ook op een reguliere school werkt, vertelt dat zij op de vrijeschool deelneemt aan collegiale intervisie met video-opnames en hoe door collega's bij haar andere werkgever wordt gereageerd als zij daarover vertelt: *“Als ik dat op mijn andere school vertel [...] Dan zeg ik: ja, ik heb intervisie op de vrijeschool. En dan zeggen ze: intervisie?! Maar je wordt toch niet gefilmd he? En dan zeg ik: ja, je wordt ook gefilmd. [...] Die schrikken daar ver-*

schrikkelijk van. Die vinden het eng. Eng dat er iemand komt kijken. Dat je je deur open moet zetten.” Toen Sophie op de vrijeschool ging werken, viel haar op dat haar collega's daar de deur makkelijker open zetten terwijl ze dat op de reguliere school niet gewend was.

Door drie docenten wordt intensieve samenwerking met collega's omschreven en zes docenten omschrijven zeer intensieve samenwerking, gevoed door het idee dat de verantwoordelijkheid voor het onderwijs ligt bij het 'college van leraren', zoals het docententeam op de vrijeschool wordt genoemd. Victor, die binnen de school geldt als autoriteit op het gebied van vrijeschoolonderwijs, omschrijft: *“De kracht van een school is niet het individu maar is het college ook. Dan moet je samen wat neer kunnen zetten.”* Daarnaast wordt op de vrijeschool team- en schoolbreed samengewerkt. Een concreet voorbeeld van brede samenwerking in het college van leraren wordt gegeven door Edith: *“We zijn dit jaar meteen aan het begin van het jaar, hebben we als zevende klas docenten bij elkaar gezeten en hebben we gezegd: wat vinden wij belangrijk in de gewoontevorming voor de zevende klas he? [...] Hele basale afspraken, over binnenkomen. We beginnen 's morgens met de spreuk. Hoe doe je dat?”*

Professionaliseringsactiviteiten

In Tabel 3 zijn de resultaten voor de tweede deelvraag samengevat weergegeven.

Op de vrijeschool omschrijven zes docenten hoe ze in de lespraktijk en gezamenlijk professionaliseringsactiviteiten uitvoeren door intervisie met (video)lesobservatie gericht op het eigen lesgeven en het leren van de leerlingen. Sofie zegt over het belang van gezamenlijk werken bij deze vorm van intervisie: *“Als we geen intervisie houden, blijven we allemaal op ons eilandje zitten, je deelt niet met elkaar, je gaat niet eens bij elkaar kijken. [...] Je leert er heel veel van. Ook als mensen naar jouw lesgeven kijken.”* Nieuwe docenten nemen verplicht deel aan deze intervisieactiviteiten met (video)lesobservatie, maar ook docenten die al jaren op de vrijeschool werken, kunnen meedoen en dat is redelijk vanzelfsprekend. Victor, die over

Tabel 3

Beschrijving van professionaliseringsactiviteiten door ervaren docenten van twee scholen

	vrijeschool N=10	reguliere school N=22
wijze waarop de docent zich heeft ontwikkeld:		
in de lespraktijk, samen		
• intervisie met (video)lesobservatie	6	-
• buiten de lespraktijk, individueel		
• lezen	1	3
• cursussen en conferenties	4	18
• andere taken uitvoeren	1	4
wat de docent heeft ontwikkeld:		
gericht op het leren van leerlingen		
pedagogiek	6	5
didactiek	8	19
niet gericht op het leren van leerlingen		
• vakinhoud	1	10
• rollen buiten het primaire proces	2	9

enkele jaren met pensioen gaat, zegt: *“Ik heb bewust mee gedaan aan de intervisietraining. Ik vond het interessant om ook feedback te krijgen. Je bent immers nooit uit geleerd.”*

De professionalisering op de vrijeschool is inhoudelijk direct gericht op het leren van leerlingen; ze heeft vooral betrekking op (antroposofische) pedagogiek en didactiek. Hierbij worden docenten gestimuleerd om na te denken over de relatie tussen hun schoolvak en didactiek die past bij de levensfase van hun leerlingen. Tristan: *“Wat is dat dan voor een soort denken? Waarom is dat dan typisch elfde klas manier van doen? En hoe doe je dat in jouw vak? Dat vind ik belangrijke dingen om mee bezig te zijn.”*

Samenhang schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten

De ervaren docenten op de vrijeschool percipiëren hun schoolcultuur als een omgeving waarin gedeelde opvattingen, onderling vertrouwen en een gevoel van veiligheid samenhangen met intensieve, schoolbrede samenwerking en effectieve professionaliseringsactiviteiten. De docenten hebben zich verbonden aan een school met een uitgesproken onderwijsconcept en ervaren dat hun collega's ongeveer dezelfde opvattingen hebben.

Edith omschrijft hoe dat voor haar een bepaalde veiligheid creëert: *“De organisatie van de school moet die veiligheid geven. We hebben bijvoorbeeld dit jaar in de zevende klassen behoorlijk met elkaar samengewerkt aan gewoontes in de klas. [...] We hebben dan afspraken over hoe komen de leerlingen binnen, hoe sluit je een les af en dat maakt dat je op een bepaalde structuur kunt terugvallen. Dat heb je nodig, wil je als individuele leerkracht ergens mee gaan experimenteren. Je hebt van die leerkrachten die gaan een klas in, en die hebben meteen het overwicht. Dat heb ik niet.”* Als docenten dezelfde opvattingen hebben, is het mogelijk afspraken te maken en erop te vertrouwen dat alle collega's zich daaraan houden. In die situatie wordt veiligheid ervaren om dingen uit te proberen en te leren. Anna, die als ervaren docent de overstap maakte van het reguliere onderwijs naar de vrijeschool, beschrijft de primaire reactie om defensief te reageren op intervisie met video-observaties en hoe zij in de context van de vrijeschool negatieve gedachten leerde parkeren om zich te ontwikkelen: *“Dat ik dat reuze spannend vond. [...] Bang voor, het staat nou wel zwart op wit. Ik bedoel: als docent kun je ook heel erg in je eigen klaslokaal zitten en verder niemand die*

het ziet, bij wijze van spreken. Terwijl ik aan de andere kant, als ik die gedachten kan parkeren, kan ik ook denken: het is om te leren en om er zo naar te kijken. Dus het was heel erg nodig, en daar heeft hij me wel bij geholpen hoor. Bekijk wat er goed gaat. En wat kun je dan nog ontwikkelen?” Het belang van onderling vertrouwen voor professionalisering wordt door Victor verwoord als: “Ik denk dat openheid wel een van de belangrijkste dingen is. [...] In een veilige situatie kun je leren. Dan kun je open staan. Kun je gevoelsmatig open staan en als dat niet zo is kun je niet open staan en kun je ook niet leren.”

4.2 Reguliere school

Schoolcultuur

Vijf van de 22 docenten op de reguliere school beschrijven expliciet de perceptie van gedeelde opvattingen en zeggen zich verbonden te voelen met de schoolvisie over talentontwikkeling en veilige leeromgeving, al lijkt voor hen niet helemaal duidelijk wat die precies inhoudt. Emma verwoordt: “Dat zit toch ook wel in een soort van visie verwerkt, dat je op een bepaalde manier aan je eigen ontwikkeling kunt werken en mag werken en dat je toch wel je eigen ding mag doen, je eigen talent mag ontwikkelen.” Daarnaast geven 15 docenten expliciet aan dat zij juist géén gedeelde opvattingen percipiëren in de school. Ze beschrijven diverse onderwijskundige concepten die ze de afgelopen jaren de revue hebben zien passeren. Nu is een groep docenten bezig met de ontwikkeling van onderwijs voor (hoog)begaafde leerlingen en er zijn diverse pilots gepland, waaronder de invoering van iPad-onderwijs. Het is niet voor alle docenten duidelijk wat de schoolvisie is. Sabrina: “Ik vind dat er continue hap-snap-beleid gevoerd wordt, dat er heel veel beleid is op regels, maar heel weinig op onderwijskundige visie”. Ze vergelijkt haar school met een noodlijdend restaurant dat door een beroemde kok moet worden behoed voor een faillissement: “Hij komt in zo’n restaurant en wat ziet hij? Hij ziet een hamburgerrestaurant dat, omdat het slecht liep, ook pizza’s is gaan verkopen en vervolgens ook een barretje heeft gemaakt waar je

cocktails kan drinken en voor de mensen die iets meer willen, wordt er ook steak verkocht. Eigenlijk doen ze van alles, maar wat voor restaurant is het nou? Dat is heel onduidelijk [...] Dat is waar ik op dit moment echt last van heb. Wat zijn wij voor school? Wij zijn een talentenschool. Waar doen wij aan talentontwikkeling? Ik zou het niet weten.”

Specifieke opvattingen over leren en onderwijzen lopen bij ervaren docenten op de reguliere school uiteen: twee docenten zijn meer gericht op leerstof dan op leerlingen, voor vier docenten geldt juist het tegenovergestelde en vijftien docenten hebben zowel leerstof- als leerlinggerichte opvattingen. Ook de opvattingen over het doel van onderwijs lopen uiteen. Vijf docenten zien enkel kwalificatie als doel van onderwijs, vier enkel persoonlijke, morele ontwikkeling en dertien docenten zien het allebei als doel van onderwijs. Harry omschrijft hoe kwalificatie en persoonlijke ontwikkeling zich voor hem tot elkaar verhouden: “Ik zou een mengeling voorstaan, waarin de startkwalificatie voor het vervolgonderwijs zwaarder weegt. Zeg 60-40%. Persoonlijke ontwikkeling is ook belangrijk hoor. Dingen als telefoonterreur, daar kun je als school niet aan voorbij gaan.”

Op de reguliere school omschrijven drie docenten expliciet onderling vertrouwen, terwijl veertien docenten beschrijven dat zij wantrouwen ervaren onder collega’s. Het lijkt niet gangbaar om ‘de deur open te zetten’. Harry omschrijft dat hij liever geen bezoek heeft in de les: “Ik ben niet zo gericht op potentiekijkers. Niet dat je zegt van, dat een ander mijn lessen waardeloos vindt. Dat weet ik niet. Maar goed, als dat zo is, dan hoor je dat ook wel via andere manieren.” Er zijn echter ook enkele docenten die geen redenen hebben om anderen te wantrouwen en die open staan voor bezoekers in de les, zoals Natalie: “Iedereen draait hier toch nog graag zijn eigen toko. Ik ben wat dat betreft misschien zelfs wel wat onorthodox. Ik heb 90% van de tijd mijn deuren openstaan.” In een cultuur met doorgaans gesloten deuren lijkt het voor docenten moeilijk om elkaar aan te spreken of om aangesproken te worden. Leo beschrijft zijn reactie toen hij er door een collega op werd aangesproken dat hij eerder stopte met

een les. Hij vindt dat zijn collega zich met zijn eigen zaken moet bemoeien en reageert geïrriteerd: *“Dan zijn er ook weer van die knurften, ik kan het niet anders noemen, die [...] op hun streepjes gaan staan [...]. ‘Gisteren ben je tien minuten eerder met de les gestopt.’ Ja. Het was kwart over vier beste man. Op vrijdagmiddag. Ik moest nog naar huis fietsen en ik was kapót. Ik was kapot. Die andere lessen waren wel goed. Wat is het probleem?”*

Intensieve samenwerking op schoolniveau lijkt in de perceptie van de geïnterviewde docenten niet mogelijk. Ines legt uit dat verschillen in opvattingen tussen diverse vakgroepen en tussen de afdelingen (mavo, havo, vwo) daarbij een rol spelen: *“De ene sectie weet niet wat de andere doet. Dan krijg je ook dat de ene sectie een totaal andere didactiek aanhangt dan de andere sectie. [...] Bij het vwo bedenken ze weer iets heel anders dan bij de havo en dan bij de mavo. Dat vind ik niet slim. Dan krijg je drie eilandjes en drie culturen.”* Hoewel pogingen ondernomen worden om schoolbreed afspraken te maken en na te leven, lijken die nog weinig succesvol. Samenwerking vindt wel plaats in kleine groepen en vooral in de vorm van delen van ervaringen (lage afhankelijkheid) en uitwisselen van materialen en geven van adviezen aan elkaar (matige afhankelijkheid). Clara, die zichzelf omschrijft als iemand die bij nieuwe ICT-ontwikkelingen niet voorop loopt, vertelt hierover: *“Wat ik heel leuk heb gevonden is het enthousiasme waarmee twee collega’s laten zien hebben waar zij mee bezig waren op digitale ontwikkeling, iPad onder andere.”* Samenwerking met intensieve wederzijdse afhankelijkheid binnen vakgroepen wordt alleen beschreven binnen de vakgroep van Nathalie en Thomas, die met een derde, jonge vakgenoot gezamenlijk onderwijs en toetsen ontwikkelen. Zeer intensieve wederzijdse afhankelijkheid bij samenwerking is door docenten op de reguliere school niet genoemd.

Professionaliseringsactiviteiten

Op de reguliere school beschrijven docenten professionaliseringsactiviteiten die buiten de lespraktijk en individueel plaatsvinden, zoals:

lezen, het bijwonen van cursussen en conferenties en het uitvoeren van niet-lesgebonden taken. Activiteiten die in de praktijk en samen met anderen plaatsvinden, worden niet genoemd.

De inhoudelijke focus van professionaliseringsactiviteiten lijkt niet alleen te liggen op het leren van leerlingen maar ook op de vakinhoud en rollen buiten het primaire proces. Docenten op de reguliere school relateren hun professionaliseringsactiviteiten daarnaast aan uiteenlopende vernieuwingsprojecten. Sven houdt zich bijvoorbeeld bezig met nieuwe leermiddelen. *“Daarmee zijn we dus bezig met de invoering van die iPad [...] Ik vind het heel leuk om dingen uit te zoeken en te vinden en noem maar op. Dat is op mijn lijf geschreven. Dus dan leer ik heel veel.”*

Samenhang schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten

De ervaren docenten op de reguliere school percipiëren hun schoolcultuur als een omgeving waarin uiteenlopende opvattingen en onderling wantrouwen samenhangen met moeizame samenwerking en minder effectieve professionaliseringsactiviteiten. Docenten die opvattingen over vernieuwingsprojecten niet delen, ervaren weerstand om zich voor dergelijke projecten te ontwikkelen en kunnen dat relateren dat aan de weinig uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie. Sabrina, die de komst van de iPad in de lessen niet ziet zitten, zegt bijvoorbeeld: *“Hoe ik nascholing wél zou willen zien? Nou kijk, weet je, dat heeft een beetje te maken met mijn gemopper over de grote lijn [...] Ik mis dat wij als school ... nu mogen we weer getraind worden in de iPad, maar de iPad is een middel, ... dat is geen doel. Een onderwijskundige visie is niet: we nemen een iPad.”* In deze context met uiteenlopende opvattingen van docenten lijkt sprake van onderling wantrouwen. Docenten gaan behoedzaam met elkaar om en houden rekening met allerlei gevoeligheden. Nico: *“We hebben geen cultuur waarin we echt feedback aan elkaar geven, zonder dat dat bedreigend is of dat we ervan schrikken. [...] We hebben een cultuur van voorzichtigheid in plaats van*

zorgvuldigheid. [...] Dus iedereen gaat een beetje op eieren lopen.” De uiteenlopende opvattingen en het onderlinge wantrouwen lijken schoolbrede, intensieve samenwerking te belemmeren. Myra beschrijft hoe lastig ze samenwerking in haar vakgroep vindt en relateert dat aan de uiteenlopende opvattingen: *“We zijn aan het proberen om meer samen te werken en het meer over dat soort dingen [onderwijsontwikkeling] te hebben. Dat is wel moeizaam [...] Je hoort nu alweer: ‘zie je wel, we zitten niet op één lijn.’”* Er wordt ook vanuit de schoolleiding geprobeerd om schoolbrede afspraken te maken en een meer eenduidige koers te varen, maar dat lijkt complex. Sven beschrijft dat hij en zijn collega’s waarde hechten aan de autonomie in het eigen klaslokaal en hoe belemmerend dat kan zijn voor schoolbrede samenwerking: *“Wat ons misschien wel bindt, is dat we toch een beetje baas willen zijn in ons eigen lokaal [...] In vergaderingen zie ik dat ook ... dat als er bijvoorbeeld wordt gepraat over ‘Afspraken maken’, of over: ‘We gaan dit doen’, dan zie je heel vaak weerstand.”* Het kan prettig zijn om ‘baas in eigen lokaal’ te zijn als collega’s uiteenlopende opvattingen hebben en als het onderlinge vertrouwen niet erg groot is.

5 Conclusie en discussie

In deze studie stond de vraag centraal op welke manier een uitgesproken schoolvisie, schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschap en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten met elkaar samen hangen. Ervaren docenten lijken zich op beide scholen in de studie te blijven professionaliseren, maar afhankelijk van de schoolvisie en de perceptie van de schoolcultuur verschillen de professionaliseringsactiviteiten in de beide scholen.

Op de school met een uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie percipiëren ervaren docenten gedeelde onderwijsopvattingen. De resultaten geven de indruk dat er sprake is van organisch vertrouwen, gebaseerd op de gedeelde opvattingen van docenten in relatie tot de schoolvisie (Bryk & Schneider, 2002) en dat maakt dat docenten

bereid lijken zich kwetsbaar op te stellen (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Het onderlinge vertrouwen gaat op deze school samen met schoolbrede, intensieve samenwerking. De professionaliseringsactiviteiten zijn volgens de participerende docenten gerelateerd aan de praktijk, worden met anderen vormgegeven en hebben inhoudelijk betrekking op het leren van leerlingen, wat overeenkomt met kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten, zoals beschreven door Borko et al. (2010), Desimone (2009) en Van Veen et al. (2010). Er lijkt kortom sprake van een schoolcultuur als professionele leergemeenschap, waarin docenten effectieve professionaliseringsactiviteiten uitvoeren.

Op de school met een minder uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie lopen opvattingen van individuele docenten over leren en onderwijzen en over doelen van onderwijs meer uiteen. Deze verdeeldheid wordt zichtbaar bij de vernieuwingsprojecten: de ervaren docenten die er enthousiast over zijn, vinden het prettig dat zij zich gericht kunnen ontwikkelen, terwijl docenten wiens opvattingen niet aansluiten bij een vernieuwingsproject, weerstand voelen of zich aan de vernieuwing onttrekken, waarbij een deel van hen de ruimte waardeert, die de school daarvoor laat. Dit komt overeen met de bevindingen van Hoekstra et al. (2009). Docenten staan meer tegenover dan naast elkaar en dit duidt meer op contractueel dan op organisch vertrouwen (Bryk & Schneider, 2002). In deze cultuur met minder onderling vertrouwen lijken participerende docenten behoedzaam te opereren. Ze kiezen ervoor om individueel of met kleine groepen gelijkgestemden te werken en samenwerking gaat vaak niet verder dan uitwisseling van ervaringen en materialen. Dit komt overeen met bevindingen van Wells en Feun (2007) in scholen die in georganiseerde professionele leergemeenschappen wilden gaan werken. Op de reguliere school resulteren pogingen tot het maken van schoolbrede afspraken over didactiek of pedagogiek zoals op de vrijeschool gebeurt, bij een deel van de docenten in verzet tegen de afspraken. Weicks (1976) typering van een school als losjes gekoppeld systeem, waarin docenten individueel verantwoordelijk zijn

voor de voorbereiding en uitvoering van lessen en de kwaliteit van het onderwijs, lijkt treffend voor deze school. Er is kortom minder sprake van een schoolcultuur in termen van professionele leergemeenschap en de professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten vertonen minder kenmerken van effectieve professionalisering.

De resultaten bevestigen de verwachting van de stakeholders uit het veld (Admiraal et al., 2016) dat de perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap positief samenhangt met professionele ontwikkeling van ervaren docenten. In deze verkennende studie lijkt een uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie daarbij een belangrijke rol te spelen. Hoewel het er in deze studie op lijkt dat de vrijeschool met haar uitgesproken schoolvisie docenten heeft aangehouden die die visie delen waardoor er meer gemeenschappelijke onderwijsopvattingen zijn in het docententeam, moet in vervolgstudies worden achterhaald of dit op grote schaal zichtbaar is op scholen met een uitgesproken schoolvisie. Daarbij lijkt het tevens interessant om na te gaan of het uitmaakt waarop de uitgesproken schoolvisie is gebaseerd. In de vrijeschool, waar de pedagogisch-didactische schoolvisie sterk wordt gedeeld, is de visie nauw verbonden met de antroposofische levensovertuiging en op basis van deze verkennende studie is niet helder of de perceptie van gedeelde opvattingen van docenten op de onderzochte vrijeschool samenhangt met de pedagogisch-didactische visie of dat de (antroposofische) levensovertuiging daarbij ook een rol speelt. Daarnaast zou ook specifiek helderheid moeten worden verkregen over de wijze waarop de drie concepten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap (*gedeelde opvattingen*, *onderling vertrouwen* en *schoolbrede, intensieve samenwerking*) onderling samenhangen. Zowel in deze studie als in de literatuur worden weliswaar aanwijzingen gevonden dat gedeelde opvattingen van docenten positief samenhangen met hun onderlinge vertrouwen (Bryk & Schneider, 2002), wat bevorderend kan werken voor schoolbrede, intensieve samenwerking (Kruse et al., 1995; Parker et al., 2012; Schechter, 2012). Toch

kan deze causaliteit op grond van deze verkennende studie niet worden aangetoond.

Een praktische implicatie van deze verkennende studie is dat het op grond van de resultaten niet zinvol lijkt dat schoolleiders zelf een pedagogisch-didactische visie formuleren en implementeren, zonder de opvattingen van docenten te kennen en daarin mee te nemen. Het ontwikkelen en laten leven van een gedeelde visie, zoals dat op de vrijeschool gebeurt, is veelal een zaak van meerdere jaren (Bryk & Schneider, 2002; Wells & Feun, 2007). Een door de schoolleiding geformuleerde schoolvisie waarin opvattingen van docenten niet zijn meegenomen, zal waarschijnlijk niet leiden tot een gedeelde schoolvisie bij (ervaren) docenten en daarmee ook niet tot een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap waarin zij zich kunnen blijven ontwikkelen.

Het lijkt voor de langere termijn van belang om samen met docenten onderwijsopvattingen te expliciteren en op basis van die opvattingen te zoeken naar een gemeenschappelijke basis voor een uitgesproken pedagogisch-didactische visie.

Op kortere termijn kan het voor scholen met een weinig uitgesproken pedagogisch-didactische schoolvisie wenselijk zijn om te zoeken naar wat ervaren docenten verbindt, namelijk affiniteit met leerlingen en lesgeven, en dat te expliciteren en als uitgangspunt te nemen voor het organiseren van praktische en gezamenlijke professionaliseringsactiviteiten waarmee ook ervaren docenten hun lesgedrag kunnen blijven ontwikkelen.

Literatuur

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Slighte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & De Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298.
- Atlas.ti (2019). ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. Qualitative Data Analysis. Version 8.4. Berlin.
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2009). Teacher learning in the context of educational

- innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.
- Belo, N. A. H., Van Driel, J. H., Van Veen, K., & Verloop, N. (2014). Beyond the dichotomy of teacher- versus student-focused education: A survey study on physics teachers' beliefs about the goals and pedagogy of physics education. *Teaching and Teacher Education*, 39, 89-101.
- Biesta, G. J. J., Priestly, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, P. Peterson and B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition (deel 7, pp. 548-555). Oxford: Elsevier Scientific Publishers.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russel Sage.
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682 – 694.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4), 441-457.
- Day, C., Sammons, S., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q.(2007). *Teachers matter. Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Denessen, E. J. P. G. (1999). *Opvattingen over onderwijs: leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland*. Dissertatie. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- De Vries, S., Van de Griff, W. J. C. M., & Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 20(3), 338-357.
- Feger, S., & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. Providence: The Education Alliance.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In: W.K. Hoy and C.G. Miskel (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-208). Greenwich: Information Age.
- Huberman, M.A. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Kraai, B. (2013). *Leerkracht op een Vrije school*. Amsterdam: Pentagon.
- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school professional community. In K.S. Louis, S.D. Kruse, & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming schools* (pp. 23-44). Long Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (Eds.) (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse/Exton: Swets and Zeitlinger.
- Lieskamp, M., & Schouten, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning centered school. In M. Kooy, & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: international perspectives* (pp. 22-43). London: Routledge.
- Lohman, M. C., & Woolf, N. H. (2010). Self-Initiated Learning Activities of Experienced Public School Teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching*, 7(1), 59-74.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional Communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22,

121-148.

- Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Teachers capacity for organizational learning: the effect of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Louws, M. L., Van Veen, K., Meirink, J. A., & Van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487-504.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Dissertatie, Enschede: Twente University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nijhuis, J. (2011). *Wat is de vrijeschool?* Hilversum: Nachtwind.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Parijs: OECD.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31, 311-327.
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717-734.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.
- Torenbeek, M., & Peters, V. (2017). Explaining attrition and decreased effectiveness of experienced teachers: A research synthesis. *Work*, 57(3), 397-407.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Van de Grift, W. J. C. M., Van de Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416- 432.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & Van Vilsteren, C. (red), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. E4300 1-24). Deventer/Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the united states and abroad; technical report*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Wells, C., & Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NASSP Bulletin*, 91(2), 141-160.

Auteurs

Ester Moraal is als docent Onderwijskunde en Pedagogiek en als promovendus verbonden aan de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. **Siebrich de Vries** is Universitair Docent aan de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en Lector Vitale Vakdidactiek aan de Academie VO & MBO van NHL Stenden Hogeschool. **Klaas van Veen** is

hoogleraar Onderwijskunde bij de Faculteit Gedrags- & Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen

Correspondentieadres: E. Moraal, ULO RUG Groningen, Grote Kruisstraat 2/1, 9712 TS, Groningen; e.moraal@rug.nl

Abstract

The relationship between school vision, school culture and professional development of experienced teachers

Professional development of teachers during their career is crucial for the quality of education. A school culture with features of a professional learning community could provide that professional development for experienced teachers. This exploratory, qualitative study tries to clarify the relationship between school vision, school culture and professional development of experienced teachers by comparing experienced teachers from two secondary schools: a school with a clear and explicit vision (in this case a Waldorf school) and a 'mainstream' school without an explicit school vision. At the Waldorf school shared beliefs among experienced teachers appear to be related to a school culture of mutual trust and joint work, in which experienced teachers carry out effective professionalization activities. In the mainstream school, a lack of shared beliefs seem to be associated with little mutual trust, superficial cooperation and less effective professionalization activities.

Keywords: school vision, school culture, professional learning community, professional development, experienced teachers