

# Professionele leergemeenschappen in het voortgezet onderwijs: ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling

H. Schaap, H. Leeferink en P. Meijer

## Samenvatting

Professionele leergemeenschappen (PLGs) hebben onder andere als doel om zowel professionele ontwikkeling van leraren als schoolontwikkeling te bevorderen. Dit veronderstelt dat leraren hiervoor professionele ruimte ervaren binnen hun school. In dit onderzoek is daarom ervaren professionele ruimte van 18 leraren in het voortgezet onderwijs onderzocht die deelnemen aan een bovenschoolse PLG. Deze leraren zijn bij de start en aan het einde van het schooljaar geïnterviewd over hun ervaren professionele ruimte, waarbij er ingezoomd is op de mate (sterke of minder sterk), richting (professionele ontwikkeling of schoolontwikkeling) en de aard (stabiel of veranderlijk) van ervaren professionele ruimte. De resultaten laten zien dat leraren vooral professionele ruimte ervaren voor hun eigen ontwikkeling, maar een geringe mate van professionele ruimte ervaren voor schoolontwikkeling. Meer specifiek zijn er vijf categorieën van ervaren professionele ruimte geïdentificeerd: 1) in sterkere mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling dan voor schoolontwikkeling (stabiel), 2) in sterke mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling (stabiel), 3) in sterke mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en een afname van schoolontwikkeling (veranderlijk), 4) in geringe mate professionele ruimte ervaren voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling (stabiel) en 5) in toenemende mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (veranderlijk). Geconcludeerd wordt dat ervaren professionele ruimte voornamelijk een stabiele aard heeft en dat de mate en richting afhankelijk zijn van persoonlijke kenmerken van de leraar (zoals intenties

en kenmerken van de schoolcontext (zoals leercultuur in vaksecties en schoolleiding).

**Kernwoorden:** professionele ruimte, professionele leergemeenschappen, professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling.

## 1 Inleiding

### 1.1 Professionele leergemeenschappen

Professionele leergemeenschappen (PLGs) worden steeds vaker georganiseerd door bijvoorbeeld scholen, lerarenopleidingen en beleidsmakers als middel ter bevordering van professionele ontwikkeling van leraren en schoolontwikkeling. Verwachtingen van scholen, lerarenopleidingen en beleidsmakers zijn in het algemeen hooggespannen, mede doordat steeds meer onderzoek laat zien dat deelname aan PLGs positieve effecten heeft op professionalisering van leraren en op de leerresultaten van leerlingen (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Sigurdardóttir, 2010; Valckx, Devos, & Vanderlinde, 2018; Vischer & Witziers, 2004). Vescio, Ross en Adams (2008) tonen in hun review aan dat participatie van leraren in PLGs voornamelijk leidt tot versterking en aanvulling van vakkennis, beter didactisch handelen en de ontwikkeling van een professionele houding. Deze groeiende interesse in PLGs is ook in Nederland zichtbaar, momenteel uitmondend in verschillende verschijningsvormen en bijbehorende conceptuele duidingen, zoals interne PLGs (teams van leraren binnen een school georganiseerd), bovenschoolse PLGs (bestaande uit leraren van verschillende scholen) en scholen als PLGs (Ministerie van OCW, 2013). PLGs worden op verschillende manieren georganiseerd, met als doel om accentverschillen in de aard en doelstellingen ervan te benadrukken. Denk bijvoorbeeld aan

docentontwikkelteams (waarbij de nadruk ligt op het ontwerpen van innovatief lesmateriaal; zie o.a. Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & Van Joolingen, 2015), datateams (waarbij de nadruk ligt op leren van en door praktijkgericht onderzoek; zie o.a. Schildkamp, Poortman, & Handelzalts, 2016) en leerateliers (waarin startende en ervaren leraren samen leren en werken)<sup>1</sup>.

Het toenemend aantal studies met positieve effecten van PLGs geeft echter weinig inzicht in hoe PLGs precies werken in de context van de school. Veel studies gaan over of effecten van PLGs (bijvoorbeeld Lomos, Hofman, & Bosker, 2011, Sigurdardottir, 2010) of over de interne werking van PLGs, bijvoorbeeld aangeduid met reflectieve dialoog of leerklimaat (bijvoorbeeld Schaap & De Bruijn, 2018; Stoll, McHanon, Wallace & Thomas, 2016). PLGs hebben gemeen dat deelnemers (meestal leraren) zich in professioneel opzicht dienen te verbeteren en ontwikkelde inzichten en/of producten binnen hun school verspreiden ter bevordering van schoolontwikkeling (Fishman, Marx, Best, & Tal, 2003). Men kan zich dan bijvoorbeeld afvragen in hoeverre leraren professionele ruimte ervaren om iets te doen met wat ze in de PLG leren en/of ontwikkelen? Met andere woorden, wordt er professionele ruimte ervaren voor zowel professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Hoe manifesteert professionele ruimte zich en hoe ziet dat er gedurende een langere tijd uit (bijvoorbeeld gedurende een schooljaar)?

Deze vragen naar hoe PLGs precies werken in de context van de school gelden zowel voor binnenschoolse- als bovenschools georganiseerde PLGs. Onderhavig onderzoek heeft als doel om, via het perspectief van leraren op hun ervaren professionele ruimte, meer inzicht te verschaffen in de werking van bovenschools georganiseerde netwerk-PLGs, omdat dit type PLG bij uitstek een beroep doet op de ervaren professionele ruimte van leraren in hun eigen school. Bovenschools georganiseerde PLGs worden in de literatuur ook wel netwerk-PLGs genoemd (Binkhorst et al., 2015). Het primaire doel van deze vorm van docentprofessionalisering is om professionele ontwikkeling van leraren en

schoolontwikkeling te bevorderen (Chapman & Muijs, 2013). 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 (Jackson & Temperley, 2007). Bovenschools georganiseerde PLGs hebben de potentie een krachtig leernetwerk 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 (Binkhorst et al., 2015). 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 ontvangen van andere leraren, de PLG-begeleider(s) en eventueel experts.

Tegelijkertijd is een bovenschools georganiseerde netwerk-PLG een complexe vorm van samenwerking, bijvoorbeeld vanwege verschillende achtergronden van deelnemende leraren, de relatie tussen de PLG en de school en het creëren van een gemeenschappelijk doel (Admiraal, Kruijer, Lockhorst, Schenke, Slight, Smit, Tigelaar, & De Wit, 2016). Leraren die deelnemen aan een bovenschoolse PLG kunnen verschillen wat betreft eigen achtergrond (bijvoorbeeld ervaringen, opvattingen over onderwijs, informele positie) en wat betreft hun achtergrond in de school (bijvoorbeeld informele positie, mate van betrokkenheid schoolleiders, leercultuur in de school en de sectie). De veelzijdigheid kan voeding geven aan het gezamenlijke leerproces in een PLG, maar kan ook belemmerend werken omdat bijvoorbeeld de leerdoelen, (informele) posities in de school, verwachtingen en motieven van leraren te verschillend zijn voor een gezamenlijk leerproces (Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis,

& Simons, 2012). Daarnaast wordt van deelnemende leraren verwacht dat ze zorgdragen voor zowel de toepassing van wat ontwikkeld is in de PLG in de eigen school als voor de ervaringen die in de school worden opgedaan expliciet te 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). Kortom, bovenschools georganiseerde PLGs hebben potentie om een positieve bijdrage te leveren voor zowel de professionele ontwikkeling van leraren als voor schoolontwikkeling (Guskey, 2002), maar de specifieke externe werking (d.w.z. de werking of uitwerking ervan in specifieke schoolcontexten) ervan is afhankelijk van een samenspel van verschillende kenmerken (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010; Valckx, Devos, & Vanderlinde, 2018).

## 1.2 Ervaren professionele ruimte

Dit artikel omschrijft professionele ruimte als het domein (of de praktijk) waarin leraren in voortdurende afstemming met zichzelf en met anderen (bijvoorbeeld directe collega’s of leidinggevendenden) zeggenschap hebben over de inrichting en de uitvoering van het eigen onderwijs in de klas, het werk en ontwikkelingen op school en hun eigen professionele ontwikkeling (Diepstraten & Evers, 2012; Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012; Imants, Wubbels, & Vermunt, 2013). Domein verwijst hier naar een concrete praktijk of situatie waarin in meer of mindere mate ruimte is voor professioneel handelen van leraren (DeRue & Ashford, 2010). Hierbij gaat dit artikel er vanuit dat 1) professionele ruimte een richting heeft (bijvoorbeeld gericht op het hanteren van een andere didactiek of door leerlingbegeleiding anders aan te pakken, Frost & Durrant, 2002), 2) dat deze ruimte ontstaat en verandert in voortdurende afstemming tussen leraren en hun omgeving (bijvoorbeeld collega’s en schoolleiding), en 3) dat ervaren professionele ruimte kan veranderen in de loop van de tijd (Kessels, 2012).

Professionele ruimte kan in het algemeen benaderd worden vanuit een regelgestuurde benadering en vanuit een dialogische benadering. De feitelijke of objectieve professionele ruimte, zoals vastgelegd in statuten of reglementen als Cao’s of de wet Beroep Leraar en Lerarenregister in 2017, maakt onderdeel uit van een regelgestuurde opvatting over professionele ruimte. In de regelgestuurde benadering wordt professionele ruimte voornamelijk opgevat als een individueel construct, dat vergroot of verbeterd kan worden door middel van wetgeving en statuten. Professionele ruimte heeft dan meer een statische aard en wordt gezien als een belangrijke arbeidsvoorwaarde. Professionele ruimte in dialogische zin heeft meer een dynamisch en collectief karakter en ontstaat door continue afstemming tussen leraren, structuren en culturen in scholen (zie o.a. Onderwijsraad, 2016). De focus in dit artikel op ervaren professionele ruimte sluit aan bij deze dialogische opvatting van professionele ruimte. Er is gekozen voor het exploreren van ervaren professionele ruimte omdat de mate waarin leraren hun professionele ruimte ervaren of percipiëren een sterkere invloed lijkt te hebben op de manier waarop professionele ruimte impact heeft op bijvoorbeeld eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, dan hun feitelijke ruimte (Imants, Wubbels & Vermunt, 2013; Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijgaard, & Imants, 2009; Ellström, Ekholm & Ellström, 2008).

Professionele ontwikkeling wordt hier in brede zin opgevat, inclusief bijvoorbeeld 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 (Frost & Durrant, 2002). Vergelijkbaar met Frost en Durrant verwijst schoolontwikkeling naar alle activiteiten geïnitieerd door leraren die gericht zijn op creëren van nieuwe praktijken of op het verdiepen, versnellen of verbeteren van bestaande praktijken in de school. Activiteiten die geïsoleerd en individueel plaatsvonden (bijvoorbeeld het uitproberen van een nieuwe werkvorm, zonder dat kenbaar te maken aan collega’s) hoorde dus bij profes-

sionele ontwikkeling en niet bij schoolontwikkeling. Schoolontwikkeling gaat niet over geïsoleerde en individuele activiteiten, dat valt onder professionele ontwikkeling (Frost & Durrant, 2002).

Verondersteld wordt dat de ervaren professionele ruimte bij deelname aan een PLG kan veranderen in de tijd door voortdurende interacties tussen personen en omgeving (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012). Kortom, een leraar kan in dezelfde periode veel professionele ruimte ervaren binnen de school, maar minder in de eigen sectie. Leraren kunnen professionele ruimte ook anders gaan ervaren gedurende een 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 (Supovitz, 2002). Verwacht wordt daarom dat er veranderingen zichtbaar worden in de ervaren professionele ruimte van leraren gedurende een schooljaar.

## 2 Probleemstelling

De vraag naar ervaren professionele ruimte in een schoolcontext is relevant omdat uit verschillende studies naar werkplekieren van leraren blijkt dat leraren in heel verschillende mate ervaren dat hun werkplek ruimte biedt voor professionele ontwikkeling (Admiraal et al., 2016; Imants, Wubbels & Vermunt, 2013) en dat leraren eveneens kunnen verschillen in hoe ze invloed uitoefenen op die werkplek (Hoekstra et al., 2009; Poell, Van Dam, & Van den Berg, 2004). Daarnaast is professionele ruimte in scholen met deelname aan een PLG voor leraren niet gegarandeerd, terwijl professionele ruimte (gedefinieerd als de gepercipieerde zeggenschap in de eigen praktijk en schoolcontext, zie de volgende paragraaf) sterk bepalend is voor de daadwerkelijke impact van de deelname aan de PLG (Binkhorst et al., 2015). Meer inzicht in wat ervaren professionele ruimte is en hoe dit mogelijkwerwijs verandert geeft wetenschappelijk gezien input voor verdere conceptualisatie van professionele ruimte. Dit artikel

specificeert professionele ruimte naar de mate (sterke of geringe mate van ervaren professionele ruimte), de richting (professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling) en de aard (temporele manifestatie, meer stabiel of veranderlijk), iets dat nog niet eerder gedaan is in de context van PLGs. Het gevaar ligt namelijk op de loer dat een gebrek aan systematisch inzicht in uitwerking van PLGs op de ervaren professionele ruimte ervoor kan zorgen dat er verkeerde oplossingen en interventies worden geformuleerd in beleid, praktijk en onderzoek. Onderhavig onderzoek heeft daarom mede als doel om beleidsmatige en praktische handvatten te genereren om professionele ruimte beter af te stemmen en daardoor de impact van professionaliseringsinitiatieven als PLGs te vergroten. In dit artikel staan daarom de volgende twee onderzoeksvragen centraal:

1. In welke mate ervaren leraren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling wanneer zij een schooljaar deelnemen aan een PLG?
2. Wat is de aard van de door leraren ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling of schoolontwikkeling wanneer leraren deelnemen aan een PLG?

Met deze twee onderzoeksvragen beoogt dit artikel inzicht te geven in de mate van ervaren professionele ruimte (in sterke of in geringe mate), de richting van professionele ruimte (professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling) en de aard van professionele ruimte (veranderlijk of stabiel). Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvragen zijn 18 leraren aan het begin en aan het einde van het schooljaar 2015-2016 geïnterviewd over de door hun ervaren professionele ruimte in de school. Dit onderzoek gaat niet over hoe leraren omgaan met professionele ruimte binnen de PLG: het gaat expliciet om de uitwerking van deelname aan de PLG op de ervaren professionele ruimte in de eigen school. Het systematisch in kaart brengen van percepties van leraren in de eigen schoolcontext is namelijk een belangrijk middel om te doorgronden hoe leraren die deelnemen aan PLGs ruimte ervaren (Oolbakkink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve, & Ulvik, 2017).

Tabel 1  
Kenmerken van de PLGs (n=6)

PLG	Inhoud	Vormgeving en duur	Deelnemers PLG	Begeleiding
1	Vakdidactiek (gericht op specifiek thema)	Deze PLG wordt voor de vierde keer op rij georganiseerd	13-15 leden, drie 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, drie 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, drie 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, vier deelnemers onderzoek	Twee procesbegeleiders, tevens vakinhoudelijke experts
5	Didactisch (gericht op specifiek thema)	Deze PLG wordt voor de tweede keer op rij georganiseerd.	15 leden, 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.	8 leden, twee deelnemers onderzoek	Eén procesbegeleider, externe expertise wordt op aanvraag/naar inzicht ingezet

### 3 Onderzoeksmethode

Ervaren professionele ruimte van leraren die deelnemen aan een bovenschools georganiseerde netwerk-PLG is met behulp van semi-structureerde interviews in kaart gebracht. Er is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksaanpak omdat ervaren professionele ruimte (o.a. persoonlijke ervaringen, evaluaties en percepties), vanwaar aangenomen wordt dat deze kan veranderen, niet goed te meten zijn met meer kwantitatieve methodes. In totaal hebben 18 leraren aan dit onderzoek deelgenomen, die aan het begin en aan het einde van het schooljaar 2015-2016 zijn geïnterviewd.

#### 3.1 Beschrijving van de PLGs

De zes PLGs in dit onderzoek verschilden qua inhoud en vormgeving. In Tabel 1 staan de belangrijkste kenmerken per PLG beschreven. De PLGs in dit onderzoek richten zich op drie verschillende domeinen: praktijkge-

richt onderzoek, vakdidactisch en didactisch (voor specifieke thema's of doelgroepen). Uit het overzicht blijkt dat de zes PLGs evenredig zijn verdeeld over deze drie inhoudelijke domeinen.

#### 3.2 Respondenten en procedure

De respondenten hebben vrijwillig deelgenomen aan het onderzoek en zijn in twee stappen benaderd. Als eerste stap is er contact gezocht met de begeleiders van de PLGs. Hierbij is gebruik gemaakt van overzichten van het Ministerie van OCW en overkoepelend landelijk onderzoek naar deze PLGs. Het doel van deze stap was om te onderzoeken of er bereidheid was om deel te nemen aan een ander onderzoek dan het landelijke onderzoek.

Wanneer PLG-begeleiders mogelijkheden zagen voor het onderzoek zijn zij via email benaderd met de vraag om alle leraren te informeren en te enthousiasmeren voor deelname. Er is de PLG-begeleiders gevraagd om

Tabel 2  
*Kenmerken van deelnemende leraren (n=18)*

Naam	Ervaring	Vak	Geslacht
<b>PLG 1</b>			
Maartje	> 18 jaar	Geschiedenis	Vrouw
Daniëlla	> 13 jaar	Geschiedenis	Vrouw
Johan	> 10 jaar	Geschiedenis	Vrouw
<b>PLG 2</b>			
Saar	> 9 jaar	Maatschappij- leer en Geschiedenis	Vrouw
Joost	> 4 jaar	Engels	Man
Jo	> 10 jaar	Latijn- en Grieks	Vrouw
<b>PLG 3</b>			
Mynke	> 12 jaar	Beroeps- gerichte vakken (vmbo)	Vrouw
Aryan	> 25 jaar	Economie	Man
David	> 15 jaar	Geschiedenis	Man
<b>PLG 4</b>			
Wolter	> 30 jaar	Wiskunde	Man
Dorien	> 2 jaar	Wiskunde	Vrouw
Hanke	> 30 jaar	Wiskunde	Vrouw
Rudi	> 29 jaar	Wiskunde en Scheikunde	Man
<b>PLG 5</b>			
Edward	> 20 jaar	Natuur- en Scheikunde	Man
Jet	> 15 jaar	Nederlands en Maatschappij- leer	Vrouw
Soof	> 10 jaar	Biologie	Vrouw
<b>PLG 6</b>			
Jantina	> 10 jaar	Nederlands	Vrouw
Roald	> 23 jaar	Geschiedenis	Man

minimaal drie leraren te vinden die deel wilden nemen aan het onderzoek. Dit was stap twee in de procedure. De belangrijkste achtergrondkenmerken van de leraren die hun PLG-begeleiders hadden toegezegd deel te nemen aan het onderzoek staan in Tabel 2 weergegeven. De meeste leraren (n=17) in het onderzoek zijn ervaren leraren (> 10 jaar werkervaring). Alleen Dorien uit PLG 4 had op het moment van onderzoek ongeveer twee jaar werkervaring.

### 3.3 Instrumenten

De interviews aan de start van het schooljaar (medio september/oktober) hadden voornamelijk een prospectief karakter, terwijl de interviews aan het einde van het schooljaar (medio mei/juni) voornamelijk een retrospectief karakter hadden. Alle interviews waren semigestructureerd van aard. De interviews waren onderdeel van een groter beleidsmatig onderzoeksproject naar professionele ruimte in het onderwijs<sup>2</sup>. Daarom stonden er in de interviews meer thema's centraal dan in dit artikel worden besproken (denk aan verwachtingen, motieven, spanningen en impact). In dit artikel is alleen data gebruikt aangaande ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling. Dit was een vast onderdeel van het interview, waarbij expliciet werd ingegaan op de aard, mate en richting van professionele ruimte (zie Appendix A voor de basisstructuur van het interview). Voor de ontwikkeling van de interviewprotocollen zijn proefinterviews gehouden met twee leraren. Op basis hiervan zijn enkele aspecten aangescherpt, zoals het concretiseren van de vragen over professionele ruimte gericht op het onderscheid tussen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Voor de leraren in de pilotinterviews was het onderscheid tussen beiden niet helder. De startinterviews duurden gemiddeld 43,4 minuten en de eindinterviews duurden gemiddeld 33,4 minuten. Alle interviews zijn getranscribeerd.

### 3.4 Analyse

De dataset voor de analyse bestond uit 36 getranscribeerde interviews. Hierbij is de data in eerste instantie op persoonsniveau geanalyseerd. De data-analyse was deductief van aard, waarbij de volgende concepten centraal stonden: de mate, aard en richting van professionele ruimte. Er is een stapsgewijze procedure gevolgd waarbij sprake was van continue afstemming tussen de auteurs van dit artikel (Denzin & Lincoln, 2000).

#### Stap 1. Transcripties lezen (oriëntatie).

De transcripties van de 36 interviews met de docenten werden grondig doorgelezen door de eerste en tweede auteur gericht op de kernconcepten van het onderzoek, namelijk erva-



ren professionele ruimte verdisconteert naar de mate, aard en richting.

**Stap 2. Data ordenen (selecteren).** Vervolgens werd per docent een 'case-ordered descriptive matrix' gemaakt waarbij het hoofdconcept van het onderzoek (ervaren professionele ruimte) als uitgangspunt werd genomen (Miles & Huberman, 1994). In de matrices werd expliciet onderscheid gemaakt tussen aard, mate en richting van professionele ruimte. Hiertoe werden door de onderzoekers fragmenten geselecteerd en samengevat uit beide interviews, waarbij consequent werd verwezen naar regelnummers in de transcripties van beide interviews. Deze eerste ordening heeft ervoor gezorgd dat uitspraken van leraren gelabeld werden als expliciet betrekking hebbende op ervaren professionele ruimte. Met andere woorden, uitspraken van leraren die geen ervaren of ervaring van professionele ruimte bevatten werden niet meegenomen in de verdere analyses.

**Stap 3. Ontwikkeling codeerschema en codering.** Alle fragmenten die betrekking hadden op een kernconcept (ervaren professionele ruimte) werden vervolgens gecodeerd. Met behulp van drie subcategorieën (aard, mate en richting van professionele ruimte) werden de geselecteerde fragmenten in de matrices gecodeerd. Hierbij is gericht gezocht naar fragmenten die expliciet verwezen naar een ervaren professionele ruimte. De drie subcategorieën (d.w.z. aard, mate en richting van ervaren professionele ruimte) waren afdoende om de data te analyseren. Tijdens de analyses is ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling geconcretiseerd in de dagelijkse praktijk voor leraren, bewustwording, uitbreiding van het handelingsrepertoire en motivatie. Dat was van te voren niet bepaald, maar bleek nodig om recht te doen aan de uitspraken van de leraren.

**Stap 4. Overeenstemming tussen beoordelaars.** Er zijn zes interviews door twee onderzoekers onafhankelijk gecodeerd en in twee gesprekken is wederzijdse afstemming bewerkstelligd. Na de analyse van een eerste interview zijn de analyses van de drie subcategorieën naast elkaar gelegd en verschillen besproken. Nadien zijn er zes matrices (d.w.z.

elke matrix bevatte een synthese van het start- en eindinterview per leraar) onafhankelijk gecodeerd totdat overeenstemming werd bereikt over de betekenis van de categorieën en de richtlijnen voor het indelen van fragmenten in die categorieën. Beslisregels werden opgesteld.

**Stap 5. Labelen per leraar.** Vervolgens werd binnen alle 18 matrices (d.w.z. elke matrix bevatte een synthese van het start- en eindinterview per leraar) gezocht naar de aard, mate en richting van professionele ruimte per leraar. 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. Daarnaast is er in de matrices ook ruimte gelaten voor persoonlijke kenmerken en kenmerken van de context. Voorwaarde hiervoor was wel dit direct betrekking had op de ervaren professionele ruimte, zoals geëxpliciteerd door leraren (m.a.w. uitspraken over schoolleiding of leer-cultuur in scholen zonder verbinding met ervaren professionele ruimte werden niet meegenomen in de verdere analyses). In deze stap werden ook per leraar drie labels toegekend met betrekking tot de aard, mate en richting van professionele ruimte. De mate van ervaren professionele ruimte wordt aangeduid met 'in sterke mate' of 'in geringe mate'. De aard werd geduid met stabiel of veranderlijk. Met stabiel wordt verwezen naar ervaren professionele ruimte die volgens leraren niet veranderd is gedurende het schooljaar. Met veranderlijk wordt verwezen naar leraren die in de twee interviews verschillende mate van professionele ruimte ervaren of hebben ervaren (bijvoorbeeld van weinig ruimte voor schoolontwikkeling aan het begin van het schooljaar naar veel ruimte aan het einde van het schooljaar). De richting van professionele ruimte verwijst naar professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling.

**Stap 6. Vergelijken van leraren.** Analooq aan het onderscheid tussen 'within- and between case analysis' (Miles & Huberman, 1994) zijn in deze stap de labels uit stap 5 tussen leraren met elkaar vergeleken. Deze stap mondde uit in Tabel 3, waarin alle 18 leraren zijn vergeleken op aard, mate en rich-

Tabel 3

De aard (stabiel/dynamisch), mate (gering/sterk) en richting (PO en SO) van ervaren professionele ruimte

Aard	Mate	Richting	Mate	Richting
	Geringe mate*	PO en/of SO**	Sterke mate*	PO en/of SO**
Stabiel	Dorien (4)	SO	Dorien (4)	PO
	Hanke (4)	SO	Hanke (4)	PO
	Edward (5)	SO	Edward (5)	PO
	Jantina (6)	SO	Jantina (6)	PO
	Mynke (3)	SO	Mynke (3)	PO
	Aryan (3)	PO en SO	Soof (5)	PO
	Rudi (4)	PO en SO	David (3)	PO
			Johan (1)	PO en SO
			Wolter (4)	PO en SO
			Saar (2)	PO en SO
			Maartje (1)	PO en SO
			Jo (2)	PO en SO
			Joost (2)	PO en SO
		Daniëlla (1)	PO en SO	
Aard	Mate	Richting	Mate	Richting
	Afname	PO en/of SO**	Toename	PO en/of SO**
Veranderlijk	Soof (5)	SO	Jet (5)	PO en SO
	David (3)	SO	Roald (6)	PO en SO

\* Tussen haakjes staat een nummer dat verwijst naar PLG waarin de desbetreffende leraar gedurende het schooljaar '15-'16 heeft geparticipeerd (zie tabel 2).

\*\* PO = professionele ontwikkeling, SO = schoolontwikkeling.

ting van professionele ruimte. Deze stap diende ook als check op de uitkomsten van het labelen uit stap 5 ('labelen per leraar'), omdat op deze manier konden zichtbaar werd of verschillende leraren met dezelfde labels op eenzelfde manier over de door hun ervaren professionele ruimte spraken. Ten slotte werden per leraar betekenisvolle fragmenten geselecteerd om de mate, aard en richting van professionele ruimte te illustreren.

**Stap 7. Borging kwaliteit van de procedure.** 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 in inzicht naar voren kwam, werd gediscussieerd tot consensus bereikt werd.

## 4 Resultaten

In de volgende paragraaf worden drie kenmerken van de ervaren professionele ruimte van leraren besproken, namelijk de mate (in sterke of beperkte mate), de richting (professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling) en de aard (stabiel of veranderlijk). De resultatensectie begint met een algemene uitzetting van hoe de 18 leraren in de twee



interviews hebben gerapporteerd over deze drie kenmerken van ervaren professionele ruimte.

In totaal ervaren 14 van de 18 leraren (77,8%) een sterke mate van professionele ruimte voor professionele ontwikkeling gedurende een schooljaar. Tabel 3 laat verder vijf categorieën zien waarop de 18 geïnterviewde leraren zijn in te delen aangaande hun ervaren professionele ruimte. Ten eerste ervaren vijf leraren in sterkere mate professionele ruimte voor professionele ontwikkeling dan voor schoolontwikkeling, namelijk leraren Dorien, Hanke, Edward, Jantina en Mynke. Dit blijft gedurende het gehele schooljaar hetzelfde. Ten tweede zijn er zeven leraren die gedurende het gehele schooljaar in sterke mate professionele ruimte ervaren voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling. Dit zijn leraren Johan, Wolter, Saar, Maartje, Jo, Joost en Daniëlla. Ten derde ervaren leraren David en Soof gedurende het gehele schooljaar in sterke mate professionele ruimte voor hun eigen ontwikkeling, maar ervaren een afname van de professionele ruimte voor schoolontwikkeling. Ten vierde ervaren leraren Aryan en Rudi zowel voor professionele- als voor schoolontwikkeling gedurende het hele schooljaar in geringe mate professionele ruimte. Jet en Roald hebben in toenemende mate professionele ruimte ervaren voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling. De leraren uit de derde, vierde en vijfde categorie namen deel aan verschillende PLGs. In de volgende vijf paragrafen worden illustraties gebruikt om te laten zien hoe leraren binnen deze vijf categorieën hun ervaren professionele ruimte onder woorden brengen en reflecteren op hun eigen bijdrage en de rol van de schoolcontext.

#### **4.1 In sterkere mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling dan voor schoolontwikkeling (stabiel gedurende het schooljaar)**

Tabel 3 laat zien dat vijf van de 18 leraren (27,8%) in sterkere mate professionele ruimte voor professionele ontwikkeling dan voor schoolontwikkeling ervaren, namelijk leraren Dorien, Hanke, Edward, Jantina en Mynke.

Dorien uit PLG 4 ervaart veel ruimte om zich professioneel te ontwikkelen in haar klassen, ze zegt aan het begin van het schooljaar: *“Het is daar wel het idee van een docent is volwassen en weet wat goed is, dus moet ook, die zal ook wel het goeie doen, zeg maar. Je moet natuurlijk wel goeie cijfers zien te regelen bij die kinderen en dat soort dingen. Maar als we er een extra opdracht tussendoor willen gooien, dan gooien we er een extra opdracht tussendoor of weet ik veel wat. We kunnen best wel veel volgens mij. Tenminste dat idee heb ik wel, dat je toch wel veel zelf mag beslissen ja”* (Dorien, startinterview). Aan het einde van het schooljaar blikt ze terug en reflecteert op de door haar ervaren professionele ruimte. Ze zegt hierover: *“En voor de kinderen natuurlijk, dus in feite, dat is toch een beetje voor de school, maar dan wel specifiek voor mijn klassen. En de spullen die ik doorstuur, dus ik zit er wel een klein beetje ook voor de school, maar grotendeels voor mezelf”* (Dorien, eindinterview). Ze heeft dus vooral veel professionele ruimte ervaren voor haar eigen ontwikkeling in haar eigen klassen, heeft wel wat materialen gedeeld, maar heeft daar verder niets over gehoord. Voor schoolontwikkeling ervaart ook Hanke (eveneens uit PLG 4) geen professionele ruimte. In de school staan volgens haar 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”* (Hanke, eindinterview). Maar ook: *“Ja, dat is eigenlijk wel hetzelfde, ja. Binnen de PLG word je meer uitgedaagd, hè. Dat klopt. Meer dan op school, ja”* (Hanke, eindinterview). Interessant is dat Hanke in het eindinterview ook aangeeft dat ze wel heeft geprobeerd meer invloed uit te oefenen op de door haar ervaren professionele ruimte. 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”* (Hanke, eindinterview).

Jantina uit PLG 5 ervaart ook minder ruimte voor schoolontwikkeling en is van mening dat de school meer uit de deelname

aan de PLG kan halen. Ze reflecteert hierop aan het einde van het schooljaar: *“Ja, ik vind heel erg, ik word zeg maar gefaciliteerd om aan die PLG deel te nemen, maar even heel concreet komt het erop neer dat ik gewoon een keer in de week in de PLG iets aan het doen ben. Dat is wat school ervan ziet. Ja en dan denk ik als dat professionele ruimte is dan haal je daar als school veel te weinig voordeel uit. Nou ja, kijk, het zou natuurlijk goed zijn dat je wat meer met elkaar deelt dat die PLG überhaupt bestaat, wat je daar doet, wat de doelen zijn en wat heb je daar als school aan? Want ik weet toevalligerwijs dat in een gesprek een collega van scheikunde zegt ja, ik zit ook in een PLG. Ik zeg o ja, joh? We weten dat niet eens van elkaar en dan denk ik van ja, dan is het wel professionele ruimte, maar dan haal je daar als school denk ik te weinig voordeel uit”* (Jantina, eindinterview). Mynke uit PLG 3 ervaart op dezelfde manier professionele ruimte en constateert tegelijkertijd dat dit grotendeels komt door een hoge werkdruk in haar school: *“Mijn motivatie wisselt weleens wat. Als het heel druk is op school, vind ik het lastig om te werken aan mijn onderzoek voor de PLG”* (Mynke, eindinterview). Later in het eindinterview vult ze aan dat ze door de PLG (‘de stok’) wel ruimte is blijven benutten: *“Ja, maar dat ligt ook aan welk moment je me treft. Want die stok en dat is voor mij gewoon goed hè, zou ik die stok niet hebben, dan zou het hele onderwerp wegzakken, als een pudding in elkaar zakken, want de school is gewoon druk. En dan zou ik er geen aandacht voor hebben”* (Mynke, eindinterview).

Het contrast tussen ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling wordt ook gerapporteerd door Edward uit PLG 5. Edward heeft gedurende zijn deelname aan de PLG in sterke mate professionele ruimte ervaren in zijn eigen praktijk: *“Nee weet je, de ruimte van school uit, die is er wel. Vanuit school wordt weinig opgelegd van, zo moet het. Anders dan een aantal didactische uitgangspunten die we op een gegeven moment vanuit de inspectie ook opgelegd krijgen. Zo van nou jongens, zorg dat je op één manier, redelijk dezelfde manier, maar ik ben redelijk vrij*

*om mijn lesprogramma of iets dergelijks in te vullen. Dus die ruimte die heb ik ook en of ik dat klassikaal of in groepjes of in enzovoort, daar ben ik vrij in. Het meedraaien in die PLG heeft dat niet verminderd. Dus die ruimte die is er wel. En als je zegt van ja, ruimte in tijd ja goed, de school heeft ons in staat gesteld om hierin mee te draaien”* (Edward, eindinterview). Dit heeft hij gedurende het gehele jaar zo ervaren. Echter, al aan het begin van het schooljaar ervaart hij weinig ruimte voor schoolontwikkeling, en hij heeft daar ook geen intentie toe, zo blijkt uit het volgende fragment: *“Als ik voor mezelf praat, is het voor mijzelf op het ogenblik redelijk egoïstisch naar mezelf toe. En dat heeft ermee te maken dat wij toen we met onze school begonnen diezelfde ambitie ook hadden van dat, we gaan een ander onderwijsconcept binnen onze school neerzetten in de hoop dat dat dan ook zijn uitwerkingen heeft naar andere collega’s in andere klassen en dergelijke, om dat op dezelfde, soortgelijke manier te doen. En dan denk ik, het is een nobel, maar na zeven jaar komt daar niet heel veel van terecht. Dus voor mezelf heb ik gezegd, het is eerste wat ik wil doen, is voor mezelf zorgen dat ik het voor mezelf het voor elkaar krijg. Als dat zijn uitvloeisel heeft naar een collega die zegt hé, ik zie dat dat lukt. Dan houdt me niks tegen, ook niet de school, om daarin mee te gaan. Maar wij hebben niet als groep een groter doel binnen de school”* (Edward, eindinterview). Dit citaat laat ook zien dat Edward meer negatieve ervaringen heeft gehad en dit nu mee heeft genomen in zijn afweging om in eerste instantie voor zijn professionele ontwikkeling te gaan.

Samenvattend, de leraren in deze eerste categorie (in sterkere mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling dan voor schoolontwikkeling, stabiel gedurende het schooljaar) geven aan dat ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling vooral betrekking heeft op hun eigen klassen en interacties met hun leerlingen, dat sommige leraren een gebrek aan ervaren professionele ruimte voor schoolontwikkeling proberen te verminderen door meer initiatief te nemen en dat de schoolcontext op verschillende manieren de ervaren

professionele ruimte kan beïnvloeden. Hierbij worden werkdruk en routines als negatief gezien voor de ervaren professionele ruimte.

#### **4.2 In sterke mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling (stabiel gedurende het schooljaar)**

Zeven van de 18 leraren (38,9%) ervaren gedurende het gehele schooljaar in sterke mate professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling. Dit zijn leraren Johan, Wolter, Saar, Maartje, Jo, Joost en Daniëlla. Maartje uit PLG 1 vertelt dat ze professionele ruimte nodig heeft om zichzelf te blijven ontwikkelen. 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”* (Maartje, eindinterview). Voor Maartje werkte de koppeling van de PLG aan het leren van haar leerlingen hierbij motiverend: *“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”* (Maartje, eindinterview). Maartje heeft zelf geprobeerd haar ervaren professionele ruimte voor schoolontwikkeling te beïnvloeden: *“Nou ik heb heel bewust ook voor mijn eigen programma toetsing en afsluiting, PTA (programma voor toetsing en afsluiting) 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”* (Maartje, eindinterview). Saar uit PLG 2 geeft aan dat ze in sterke mate professionele ruimte heeft ervaren, maar dat ze waardering vanuit de schoolleiding hierbij heeft gemist: *“Kijk en het feit dat ik alle ruimte heb gehad om te doen wat ik wilde doen, dat is omdat ze gewoon, ze hebben zich er niet mee bezig gehouden. Dat is niet omdat ze me zo ontzettend graag die ruimte hadden willen geven, maar gewoon*

*omdat ze zich er verder niet mee houden. En dat steekt wel een beetje om heel eerlijk te zijn, ja. Want het heeft mij ontzettend veel tijd dit gekost allemaal”* (Saar, eindinterview).

Johan uit PLG 1 ervaart dat zijn directie een belangrijke rol heeft gespeeld bij haar ervaren professionele ruimte. Over de directie zegt hij concreet: *“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 vindt dat er nou vakoverstijgende ontwikkelingen zijn”* (Johan, eindinterview). Over zijn professionele ontwikkeling zegt hij specifiek: *“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 veld die dan hun ervaringen delen die ik natuurlijk niet ken dan. En dan is het echt nieuw”* (Johan, eindinterview). Voor Wolter uit PLG 4 had een verandering in de schoolleiding positieve impact op de door hem ervaren professionele ruimte: *“Ik ben een docent die wel voor mijzelf opkomt. En die ruimte heb ik altijd wel gekregen maar die krijg ik nu makkelijker, ik hoef er niet zo voor te vechten. Dat komt door de verandering van directeur”* (Wolter, eindinterview). Wolter geeft naast de rol van de schoolleiding aan dat hij zelf ook een rol heeft in de mate van professionele ruimte die hij ervaart. Daniëlla uit PLG 1 geeft aan dat haar schoolleiding op de hoogte is, maar dat ze tegelijkertijd binnen de sectie ruimte proberen te vergroten: *“Ja, natuurlijk zijn ze op de hoogte, en ze weten natuurlijk wel dat ik bij de PLG zit, dat weten*

*ze allemaal, daar hebben ze zelf toestemming voor moeten geven. Dus ze zijn absoluut op de hoogte, maar wat precies, en wat precies de consequenties zijn, of, ik weet ook niet of de schoolleiding precies op de hoogte is van sommige dingen die er gebeuren. Maar als wij, als wij straks met elkaar zeggen, maar dan gaan we gewoon met secties bij elkaar zitten. En dan gaan we samen iets bedenken, en dan doen we dat. En dan, en dat vind ik wel fijn want dat is dus meer- en dat is ook waar wij in school steeds meer naartoe gaan dat de secties veel bepalender worden”* (Daniëlla, eindinterview).

Door andere leraren werd de sectie juist als complicerend ervaren voor professionele ruimte voor schoolontwikkeling. Zo zegt Maartje over haar eigen sectie: *“Aan de andere kant vind ik het ook heel erg leuk om 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 part-time, je hebt verschillende klassen, je moet heel erg zuinig zijn op je tijd zeg maar”* (Maartje, eindinterview). Johan ervaart daarentegen binnen de sectie wel professionele 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 project, daar is ook alle ruimte voor genomen, ook met de overkoepelende directeur gesprekken over gehad. Dus ja, ik krijg wel ruimte, nou, men waardeert het dat je buiten je lessen en je interne activiteiten je kop boven het maisveld uitsteekt”* (Johan, eindinterview). Ook Jo uit PLG 2 heeft in sterke mate professionele ruimte ervaren voor zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling en bevestigt hierin de belangrijke rol van de sectie: *“En mijn collega, mijn sectiegenoot, die staat ook heel erg open voor andere dingen, nieuwe dingen. Daar hebben ze mij ook deels voor aangenomen, gewoon weer even wat*

*vernieuwing te brengen als het kan”* (Jo, startinterview). Later in het startinterview vult Jo aan: *“Maar nee, de schoolleiding staat er ook wel open voor, maar ja je zit altijd wel vast aan een bepaald budget. Dus ja het is heel prettig, ik kom ook echt in een hele warme school in een keer terecht”*. Jo geeft hiermee niet alleen aan dat de sectie en de schoolleiding belangrijk zijn, maar ook dat ze expliciet is aangenomen om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Saar geeft aan dat ze in de school in sterke mate professionele ruimte heeft ervaren voor schoolontwikkeling: *“Ja, ik heb zeker kunnen bijdragen ja, absoluut. Want waar ik de afgelopen twee jaar mee bezig ben geweest is iets wat we ook echt- Volgend jaar gaan we dat ook echt allemaal in onze lessen gebruiken”* (Saar, eindinterview), zonder dat ze een positieve leercultuur binnen de school of betrokkenheid van haar schoolleiding heeft ervaren.

De leraren in deze categorie geven ook aan dat ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling soms elkaar kunnen versterken. Het volgende citaat van Johan illustreert dit. Door zijn deelname aan de PLG ervaart Johan namelijk 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”* (Johan, eindinterview). Ook Joost uit PLG 2 ervaart hoe professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling met elkaar kunnen samenhangen en de ervaren professionele ruimte kan vergroten: *“Ja, eigenlijk ook heel open en positief,*

*omdat je eigenlijk zelf, vooral ook binnen het vak heb je in de bovenbouw hier en daar gewoon redelijk wat ruimte om zelf je lessen in te vullen en daardoor heb ik makkelijk eigenlijk de onderzoeksessie die ik wilde doen ook kunnen geven. Dus ook tijd voor gehad, de ruimte voor gehad, niemand die je vreemd aankijkt. Dus nou ja, daar heb ik eigenlijk alleen maar positieve dingen over gehoord, ook als ik het met collega's erover had, van is hartstikke interessant om te horen wat ik aan het doen was. En vooral ook bij sommige oudere collega's, dacht ik van, o, zijn jullie daar zo positief over? Deze dingen in de les, ik kan me voorstellen dat jullie daar misschien tegen ageren of zoiets, maar eigenlijk helemaal niet" (Joost, eindinterview).*

Samenvattend, de leraren in deze tweede categorie (in sterke mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling, stabiel gedurende het schooljaar) geven in de interviews aan dat behoefte aan professionele ruimte, secties, de schoolleiding en een wisselwerking tussen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling een belangrijke rol spelen in de mate waarin leraren professionele ruimte ervaren.

#### **4.3 In sterke mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en een afname van schoolontwikkeling (veranderlijk gedurende schooljaar)**

Van de 18 geïnterviewde leraren geven David en Soof (11,1%) in beide interviews aan dat zij gedurende het gehele schooljaar in sterke mate professionele ruimte ervaren voor hun eigen professionele ontwikkeling, maar dat zij een afname hebben ervaren van professionele ruimte voor schoolontwikkeling.

David (deelnemer PLG 3) reflecteert aan het einde van het schooljaar op zijn ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en het vertrouwen dat hij hierin voelde: *"En die ruimte die heb ik ervaren, omdat we voor het eerst van de directie nu gewoon dus echt letterlijk de tijd hebben gekregen om deel te nemen aan zo'n AOS met zijn tweeën. En daar eigenlijk mochten bedenken en eigenlijk ook doen wat we zelf willen. Er was nooit iemand die zei, dit kan niet of wat gaan jullie doen? Wat gaan jullie*

*morgen bespreken met jullie PLG, ik wil alles weten. Nee, helemaal geen toezicht, helemaal geen wantrouwen. Juist vertrouwen dus, heel veel ruimte daarin" (David, eindinterview).* Aan de andere kant schetst hij dat er voor schoolontwikkeling weinig ruimte is, zoals blijkt uit het einde van het volgende citaat: *"Maar ik heb enorm veel ruimte gehad, enorm veel vertrouwen ervaren. En ik heb daardoor ook een deel van mezelf, mijn ei kwijt gekund. Want ja, als ik gewoon alleen maar les had kunnen blijven geven en als decaan aan de slag en geen tijd had gehad om die plannen die ik heb op papier te zetten of uit te werken. Dan had ik toch iedere keer het idee gehad en het gevoel blijven houden van, ja het is niet bevredigend. Want wij kunnen veel meer uit onze havo-leerlingen halen, dan wat we nu doen. En ja, op de een of andere manier is daar geen ruimte voor" (David, eindinterview).* Halverwege het schooljaar ervaart David een afname van professionele ruimte voor schoolontwikkeling, zoals blijkt uit het volgende citaat: *"Toen was ik met zoveel tegelijk bezig, dat ik even geen ruimte zag om de extra dingen te doen. Ik had twee examenklassen, we hadden toets weken gehad, je moet dingen afstemmen met de sectie. Ik was mentor van havo 5, daar stop je ook heel veel tijd in, dat zijn toch leerlingen die moet je zien klaar te stomen voor, ja het hoger onderwijs. En dus heel veel het gesprek aangaan met leerlingen die eigenlijk nog steeds niet wisten wat ze nou na de havo willen gaan doen. En dan komt ook mijn rol als de decaan erbij om de hoek kijken. Ik had niet alleen mijn eigen mentorleerlingen, maar natuurlijk heel havo 5 waar dit speelde. En heb ik heel veel gesprekken gevoerd, omdat je toch eigenlijk wil dat ze- Ja, 1 mei is die deadline zeg maar, iedereen moet zich voor 1 mei hebben aangemeld. En dat kost tijd. En al die tijd die je in dat soort zaken steekt, wat eigenlijk gewoon je primaire taak is hier op school, ja dat moet je gewoon goed doen" (David, eindinterview).*

Ook Soof (deelnemer PLG 5) ervaart een afname in professionele ruimte voor schoolontwikkeling, vooral ingegeven door de druk die eindexamens met zich meebrengen. Ze stelt: *"Binnen de tijd die er was, met drukke*



agenda's, heb ik heel veel ruimte ervaren. De meest beperkende factor in mijn ruimte dat was gewoon mijn eigen tijd. Maar school die gaf alle ruimte om eventueel voor lesuitval of werden daar absoluut geen enkele beperkende factoren op neergelegd. En binnen de school zelf- Er was wel echt duidelijk discussie gaande- Wel moet ik zeggen, vaak binnen een beperkte groep van mensen die al in de PLG zaten en het- Naar buiten toe was het soms wel een beetje een raar bolwerk. Wat in hemelsnaam doen ze daar nou of waar zijn ze nou mee bezig? Dat mensen dat niet altijd makkelijk vonden om te begrijpen, want wat is een PLG eigenlijk? Professionele leer gemeenschap, ja wat doen je dan? Wat leer je dan? Wat heb je dan aan het einde bereikt? Ja, wat je zelf wilt" (Soof, eindinterview). Uit dit citaat blijkt dat er in de school onduidelijkheid bestond over de rol en doelen van een PLG. Soof heeft wel pogingen gedaan om de PLG sterker te verbinden aan de school, maar liep hier ook tegen grenzen aan: "Ja, niet zozeer de verbinding tussen de PLG en de school, die was op zich wel redelijk goed, maar het bleef elke keer in het beperkte, zelfde kringetje rondgalmen. En het was echt moeilijk om ze daar buiten te krijgen" (Soof, eindinterview). Door de druk vanuit de eindexamens heeft Soof tijdelijk minder professionele ruimte ervaren voor schoolontwikkeling, wat ze direct koppelt aan motivatie: "De motivatie van afgelopen maand- Nou, afgelopen maand doordat de examenklassen weg zijn gegaan is juist de motivatie weer wat gestegen. Voor die tijd was het nou, druk met de examens en van alles en nog wat meer gedaan. En nou, dan was er gewoon niet altijd de tijd om alles wat je dan had opgedaan aan inspiratie en ideeën in de PLG om die toe te passen" (Soof, eindinterview). Ten slotte geeft Soof aan dat door deze drukte ze soms ook terugvalt op oude gewoontes, zoals blijkt uit het volgende citaat: "Dat zakt op dat moment bij mij omdat ik dan makkelijk terugval op dat wat je al kent, dat wat je al weet, dat wat je weet dat succes heeft. En dan grijp je toch sneller even daarnaar in plaats van dat je met het experimenteren doorgaat en de lessen daarin in die vorm weer ingiet" (Soof, eindinterview).

Samenvattend, deze twee leraren geven aan in sterke mate professionele ruimte te ervaren voor hun eigen professionele ontwikkeling, maar dat de ruimte voor schoolontwikkeling gedurende het schooljaar is afgenomen. Bij David en ook bij Soof had dit vooral te maken met de toename aan activiteiten die de afronding van een schooljaar met zich mee brengt (o.a. mentorraad en eindexamens). Specifiek bij Soof kwam naar voren dat ook onbekendheid bij collega's over wat een PLG is en kan betekenen voor de school hierbij een rol speelde. Voor David voelt de geringe mate van impact op schoolontwikkeling onbevredigend, terwijl bij Soof de werkdruk negatief (tijdelijk) invloed had op haar motivatie.

#### **4.4 In geringe mate professionele ruimte ervaren voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling (stabiel gedurende het schooljaar)**

Twee van de 18 leraren (11,1%), namelijk Aryan en Rudi, ervaren voor zowel professionele- als voor schoolontwikkeling gedurende het hele schooljaar in geringe mate professionele ruimte. Aryan en Rudi hebben ieder in een andere PLG geparticipeerd.

Aryan uit PLG 3 geeft aan dat hij gedurende het schooljaar door het gebrek aan professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling spanningen is gaan ervaren. Over schoolontwikkeling zegt hij eerst: "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" (Aryan, eindinterview). De spanning die daaruit voortvloeit 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. Niet zo lang geleden. En dat frustriert natuurlijk enorm. A, zijn we gefrustreerd, ja, omdat we vinden dat de werkdruk toch wel erg hoog is geworden" (Aryan, eindinterview). Sterker nog, hij zegt: "Dus dat zou eigenlijk, bijna zeggen van, nou, de ruimte- Door het onderzoek wordt mijn ruimte om mezelf te ontwik-

kelen als docent ingeperkt. Dat interpreteer ik ongeveer” (eindinterview). Ten slotte zegt hij in datzelfde interview over zijn deelname aan de PLG “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” (Aryan, eindinterview).

Rudi uit PLG 4 geeft aan dat hij vooral in de sectie ruimte mist om inzichten uit de PLG te vertalen naar de school. Hij zegt hier bijvoorbeeld over: “Kijk wij vergaderen zes keer per jaar, nou daar kom je gewoon niet eens aan dingen toe zoals dit soort projectjes en om goed met elkaar te communiceren en om dit soort dingen goed te doen, moet je eens per twee weken, eens per week een uurtje tot anderhalf uur bij elkaar zitten. En dat doe je gewoon niet als sectie. Ja, je hebt wel contact hoor van, hoe doe jij dit? Of heb je dit ook gedaan? Of hoe pak jij het aan? Maar je hebt het niet over, zeg maar, dit onderwerp, hoe zouden we dat nu eens aanpakken? Absoluut niet. Daar is ook geen tijd voor” (Rudi, eindinterview). Tijdens het eerste interview gaf Rudi aan dat hij wel probeert de PLG aan de school te koppelen, maar dat het vooral bij hem blijft: “Nou het zijn geen niet willende collega’s, ze willen best wel maar iedereen is bezig met zijn eigen dingetje en ja daartussen bruggetjes slaan is gewoonlijk moeilijk. En ik ben, ik probeer dat wel” (Rudi, startinterview). Tijdens het eerste interview gaf Rudi ook aan weinig professionele ruimte in de school te ervaren, zoals voor discussies met collega’s over inzichten opgedaan uit de PLG, wat blijkt uit het volgende citaat: “Nee ja kijk, op zichzelf, als ik dit soort discussies met mijn collega’s zou kunnen houden, zou ik ook veel verder komen. Maar daar is geen tijd voor, geen ruimte en ben je natuurlijk op school op een gegeven moment op een gegeven moment uitgekeken op je collega’s. Dan weet je van, ja daar leer ik niet meer zoveel van of- Maar er is gewoon geen mogelijkheid voor. Het is allemaal rennen, rennen, rennen” (Rudi, startinterview). Ten slotte geeft Rudi aan dat hij naast deze ervaren drukte in het primaire proces weinig professionele ruimte ervaart doordat collega’s en schoolleiding weinig betrokken zijn bij de PLG: “Nou ja, uiteindelijk vind ik dat ik dat niet zo heel erg veel gedaan

heb nee. Ik heb wel geprobeerd dat iets te doen, maar ja, er is gewoon, kijk m’n collega’s zijn niet geïnteresseerd, de schoolleiding is niet heel erg geïnteresseerd daarin. Of laat ik het zo zeggen, die impressie heb ik niet dat ze dat zijn. En ja, dan houdt het ook een beetje op hè?” (Rudi, eindinterview).

Samenvattend, zowel de situatie van Rudi als van Aryan laat zien dat de context van de school op verschillende manieren negatieve impact kan hebben op de ervaren professionele ruimte voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling. Waar Rudi vooral een gebrek aan collegiale betrokkenheid en inhoudelijke samenwerking ervaart, gaat het bij David vooral om de ruimte die de schoolleiding heeft ingenomen in het onderzoek dat hij met zijn collega heeft gedaan. Dit heeft bij hem tot negatieve spanningen geleid.

#### **4.5 In toenemende mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (veranderlijk gedurende schooljaar)**

Jet (PLG 5) en Roald (PLG 6) hebben in toenemende mate professionele ruimte ervaren voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling. Roald ervaart aan het begin van het schooljaar weinig professionele ruimte om onderwijs anders in te richten. Hij stelt bijvoorbeeld: “Maar ja, goed, dan loop je ook inderdaad keihard aan tegen een heel ander facet van professionele ruimte. Want heel eerlijk, heel veel tijd om dingen anders te doen, ja, is er eigenlijk niet. Dat merk je gewoon in de dagelijkse praktijk, van nou, je bent heel druk bezig om de zaken op orde te houden en de dingen die er moeten gebeuren, om die gewoon goed te doen en misschien wel een slagje beter. Maar om daarnaast, nou, een totaal andere aanpak, of in ieder geval, nou, in een bepaalde klas of in een bepaalde periode, iets op een andere manier te doen, ja, die ruimte heb je als docent, is mijn ervaring, niet” (Roald, startinterview). Later in het interview geeft hij aan welke factoren er volgens hem invloed hebben op zijn professionele ruimte: “Nou ja, dat heeft denk ik, dat zal misschien per vak wel iets verschillen, maar ik merk gewoon van als



je de huidige lesopzet, als je die een beetje boeiend wilt houden en actueel en je wilt moderne media gebruiken, dan kost dat gewoon ontzettend veel tijd. Dus, en-en, dat is voor mij de conclusie, en-en kan niet. Je kunt niet, is mijn stelling, opvatting, je kunt niet zeggen van nou, ik doe mijn lessen goed en daarnaast ontwikkel ik ook nog eens een keer een totaal andere aanpak van een lessenserie in vwo vier of in havo drie of in vwo zes. Die ruimte heb je als docent niet. Je tijd gaat op aan, nou, les adequaat voorbereiden, nou, vergaderingen voeren, ook al doe ik nou twee dingen tegelijkertijd. Multitasking. Ik ben ook mentor en nou, daar staat een bepaalde hoeveelheid tijd voor in je jaartaak, maar mijn conclusie is van, neem je je vak serieus en neem je je zorg voor je mentorleerlingen serieus, nou dan moet je niet de jaartaak de richtsnoer laten zijn, maar dan moet je je kwaliteitsopvattingen de richtsnoer laten zijn. En dat maakt dat mijn weken volstromen. Dat is mijn conclusie” (Roald, startinterview). Roald ervaart daarentegen door de PLG meer professionele ruimte om zichzelf te ontwikkelen, zoals hij in het eindinterview stelt: “dat het een geweldige stimulans is. Dus de inzichten die je opdoet daar, die kun je meteen gebruiken in je werk hier op school. Dus ik merk in dat opzicht dat het heel goed is voor mijn professionele ontwikkeling en wat ik ook heel erg goed vind in mijn professionele ontwikkeling is de feedback van leerlingen” (Roald, eindinterview). Hij reflecteert in het interview waarom hij ook meer professionele ruimte voor schoolontwikkeling is gaan ervaren: “Dus gek genoeg zeg ik van, het is fijn om professionele ruimte te krijgen, maar het is ook van belang dat een leidinggevende zich af en toe wel informeert van, wat ben je daar nou aan het doen. Dus het is fijn om die professionele ruimte te krijgen en aan de andere kant is het ook wel prettig dat ze je niet helemaal loslaten. Dus ruimte is inderdaad een afgebakend iets, van het is niet eindeloos vrijblijvend, hup nee, ruimte betekent gewoon van de leiding bemoeit zich wel met ons, maar eigenlijk niet. Van nou, dit moeten jullie doen, dit moet klaar, hoe hebben jullie dat gedaan? O, op die manier, uitstekend. Dus dat vind ik wel

motiverend, dat ze het laten merken dat ze het de moeite waard vinden, van wat je uitspookt. En niet alleen maar denken van ze redden zich wel, maar ook zeggen van nou, maar hoe heb je die ruimte ingevuld dan? Nou, dat vind ik wel belangrijk” (Roald, eindinterview).

Jet schetst tijdens het startinterview een situatie waarin zowel de sectie als de schoolleiding negatieve impact hebben op haar professionele ruimte. Over de sectie zegt ze: “Ja, maar ik denk compleet anders dan de sectiegenoten dus wat ik dus doe is dat ik steeds zo van oh, leuk lesje, heb een kant-en-klare les hier voor je, kijk maar eens of je er wat van vindt. Nou ja, ik vind het hartstikke leuk, maar ik heb daar gewoon geen tijd voor. Nou, en in het begin was ik daardoor heel gefrustreerd, toen heb ik een tijdje gedacht van nou, weet je, dan krijg je het niet meer. En nu denk ik gewoon ik heb het, alsjeblijft, jouw portefeuille wordt gewoon gevuld, aan jou wat je ermee doet, klaar. En ik blijf gewoon dingen doorschuiven in de hoop dat die dan op een gegeven moment een keer zegt van oh, ik heb wat uitgeprobeerd van jou” (Jet, startinterview). Om de rol van schoolleider aan het begin van het schooljaar te illustreren geeft ze een voorbeeld waarin ze op hetzelfde moment een PLG-bijeenkomst en een voorlichtingsactiviteit op school heeft: “We hadden de PLG-bijeenkomst. En we hadden hier een promo-activiteit, dan zei ik nou van ik wil eigenlijk naar die PLG toe, hoe moet ik dat doen? Nee, je wordt verwacht bij de promo-activiteit dus je mag niet naar de PLG. Nou, dat snap ik wel, want dan gaf ik aan van- Heb ik letterlijk gevraagd van hoe zit dat dan met de keuzes, want nu heb ik me ergens voor opgegeven elke keer valt het samen, elke keer heeft een schoolactiviteit- Krijgt voorrang boven mijn ontwikkeling. En dan wordt dus gewoon gezegd van ja, maar jij kiest ervoor om die ontwikkeling te doen” (Jet, startinterview). Aan het einde van het schooljaar reflecteert Jet op de door haar ervaren professionele ruimte in de school. Ze zegt hierover: “Ik word hier ingezet en daar ingezet, moet ik nu school voor laten gaan, of laat ik mijn eigen ontwikkeling voorgaan? Nou, dat heeft me dit jaar sterker gemaakt, ik laat school niet meer voorgaan, want school

*laat mij ook niet voorgaan. En met dat ik die beslissing strikter heb genomen, ook zo van nou, zij willen mij niet op die positie, nou dan zit ik daar en daar houden ze automatisch een aantal keuzes in. Dus ik kan nu makkelijker nee zeggen, omdat ik zoiets heb van, het is niet mijn verantwoordelijkheid. Dat ik daar intern af en toe nog wel last van heb, dat is iets anders, maar in de uitvoering op school, ik neem nu meer ruimte” (Jet, eindinterview).*

Na deze beslissing om meer professionele ruimte te nemen is ze ook meer ruimte gaan ervaren en heeft ze zich hier ook aangehouden, zoals blijkt uit het volgende citaat: *“Maar daarmee neem ik dus ook de ruimte dat ik dus hier op school dan bijvoorbeeld ook zeg van nou, ik heb die scholing, dat kost me elke keer mijn vrije dag. Op het moment dat ik op een andere dag de ruimte heb, heb ik dus nu, heb ik nog nooit eerder gedaan, heb ik dit jaar dus wel gedaan, want ik heb gezegd van ja maar ik heb al zoveel gewerkt, ik wissel die dag in. Ik heb geen afspraken, ik heb geen leerlingen, ik heb andere taken die ik kan doen. Doe ik op een ander tijdstip wel, ik heb mijn tijd geïnvesteerd. En dat durfde ik nooit” (Jet, eindinterview).* Uiteindelijk zegt ze over haar ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling in de context van de PLG en de school het volgende: *“maar überhaupt de rol van leren, het docentschap, het samenwerken, de school. En dus al die verschillende rollen zeg maar. Maar dat belangrijkste is wel, op het moment dat jij met elkaar leert en echt leert, dus buiten je comfortzone gaat en echt gewoon daarin zit, ben je bezig met leren. En dat is altijd een toegevoegde waarde denk ik. Vooral als je zoals ik de wil tot een leven lang leren wilt uitdragen in een klas, dan moet je dat als docent ook zeker doen. Dus je moet zorgen dat je in kritische situaties komt, waardoor je af en toe even, of met de neus tegen de muur loopt of iemand heb die vragen stelt, zodat je daar bewust van blijft” (Jet, eindinterview).*

Samenvattend, de situaties van Roald en Jet zijn verschillend van aard. Waar bij Roald sprake is van een positieve wederzijdse beïnvloeding tussen wat er in de PLG ontwikkeld is, wat er in de school speelt en het leren van

zijn leerlingen, is er bij Jet in eerste instantie sprake van een negatieve tendens in haar ervaren professionele ruimte. Echter, door haar eigen initiatieven en vasthoudendheid ervaart ze aan het einde van het schooljaar meer professionele ruimte. Ze ervaart daarbij ook het belang van het gedurende een loopbaan samen blijven leren als leraren.

## 5 Conclusies en discussie

PLGs worden steeds vaker ingezet als middel om professionele ontwikkeling van leraren en schoolontwikkeling te bevorderen. In dit onderzoek zijn in totaal 18 leraren die deelnamen aan een PLG tweemaal geïnterviewd gedurende één schooljaar over hun ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Er is hierbij onderscheid gemaakt tussen aard, mate en richting van professionele ruimte. Op basis van deze indeling zijn er vijf categorieën van ervaren professionele ruimte geïdentificeerd: 1) in sterkere mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling dan voor schoolontwikkeling (stabiel gedurende het schooljaar, ervaren door vijf leraren), 2) in sterke mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling (stabiel gedurende het schooljaar, ervaren door zeven leraren), 3) in sterke mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en een afname van schoolontwikkeling (ervaren door twee leraren), 4) in geringe mate professionele ruimte ervaren voor zowel professionele ontwikkeling als voor schoolontwikkeling (stabiel gedurende het schooljaar, ervaren door twee leraren) en 5) in toenemende mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (ervaren door twee leraren). In totaal ervaren 14 van de 18 leraren in sterke mate professionele ruimte voor hun eigen professionele ontwikkeling.

De resultaten laten ook zien dat de ervaren professionele ruimte per leraar verschillend tot stand komt. Hier lijken interacties en specifieke combinaties tussen persoonlijke kenmerken van leraren en contextuele kenmerken van de school aan ten grondslag te liggen.

Kenmerken die in de interviews naar voren gekomen zijn bijvoorbeeld intenties van leraren en de rol van leercultuur in vaksecties en schoolleiding. Leraren die professionele ruimte hebben ervaren voor met name schoolontwikkeling lieten een sterke en positieve intentie zien om daadwerkelijk een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Eerder onderzoek in Nederland (zie Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010) en daarbuiten (zie Shulman & Shulman, 2004) bevestigde al het belang van intenties, niet alleen als een belangrijke indicator voor motivatie van leraren, maar ook als belangrijke voorspeller van leeractiviteiten. Leraren met een sterke intentie voor schoolontwikkeling ondernamen dan ook gerichte activiteiten om schoolontwikkeling te bevorderen, zoals het expliciet betrekken van de schoolleiding bij curriculumvernieuwing, het organiseren van een projectweek en die in het standaardcurriculum laten opnemen, het ontwikkelen van een website voor leraren binnen en buiten de eigen school of een eigen PLG voor collega's in de eigen school opzetten en organiseren. Leraren ondernemen dus zelf ook allerlei activiteiten om hun professionele ruimte te vergroten (DeRue & Ashford, 2010).

Wat betreft contextfactoren geven vooral leraren die in mindere mate professionele ruimte hebben ervaren voor schoolontwikkeling aan dat dit voornamelijk komt omdat de PLG 'los staat' van wat er in de school gebeurt en dat de schoolleiding nauwelijks betrokken is bij de koppeling tussen de PLG en lopende activiteiten in de school (Freire & Fernandes, 2016; Geijsel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009). Ook geven deze leraren vaak dat er in de eigen sectie weinig ruimte is voor betekenisvolle gesprekken over bijvoorbeeld een visie op goed onderwijs. Dit wordt bevestigd door onderzoeken naar de mate waarin secties voldoen aan kenmerken van PLGs (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Sigurdardottir, 2010). Recentelijk toonden Valcx, Devos en Vanderlinde (2018) aan dat actief betrokken schoolleiders die samenwerking tussen leraren bevorderen bijdragen aan de impact van PLGs. In dit kader is het interessant dat bij professionaliseringsinitiatieven voor leraren, zoals PLGs, de schoolcontext

van de leraren vaak nauwelijks expliciet of structureel wordt betrokken en gekoppeld aan die professionaliseringsinitiatieven (Onderwijsraad, 2016).

De resultaten geven de indruk dat schoolontwikkeling ook professionele ontwikkeling kan versterken. Leraren die professionele ruimte ervaren 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 delen in de school (zie ook Guskey, 2002). Dit was vooral in de tweede categorie een aantal keren aan de hand (in sterke mate professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling, stabiel gedurende het schooljaar). Sommige leraren ervaren dat professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling vanzelfsprekend met elkaar samenhangen, omdat zij bijvoorbeeld ruimte binnen de school ervaren, 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 secties of in de school of door onduidelijk beleid ervaren veel leraren weinig professionele ruimte voor schoolontwikkeling. Dergelijke 'ketens' van gebeurtenissen en elementen (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010) kunnen dus zowel positieve als negatieve uitwerking hebben op ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling (Schaap & De Bruijn, 2018).

Dit onderzoek heeft laten zien dat ervaren professionele ruimte voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling een belangrijke rol speelt in het versterken of beter afstemmen van professionaliseringsinitiatieven voor leraren, zoals PLGs. De resultaten geven desalniettemin aanleiding om het concept professionele ruimte verder te duiden en te verkennen. Professionele ruimte wordt bijvoorbeeld vaak opgevat als een dynamisch

construct, dat sterk situationeel van aard is (Onderwijsraad, 2016; Diepstraten & Evers, 2012). Onze resultaten geven inzicht in ervaren professionele ruimte dat voor de meeste leraren niet veranderd is gedurende het schooljaar dat ze geïnterviewd zijn. Dit geeft aanleiding om professionele ruimte niet louter op te vatten als een dynamisch construct, maar als een construct dat zowel meer dynamische als meer stabiele verschijningsvormen kan hebben. Tegelijkertijd kan men zich afvragen of onze onderzoeksopzet (met twee semigestructureerde interviews gedurende één schooljaar) voldoende sensitief is geweest om de dynamische of stabiele aard van ervaren professionele ruimte daadwerkelijk te ‘vangen’. De resultaten suggereren daarmee om in vervolgonderzoek in te zoomen op welke kenmerken van leraren en scholen op welk moment en in welke mate samenhangen met ervaren professionele ruimte. Te denken valt daarbij aan intenties van leraren, de rol van leercultuur in secties en in de school en aan de rol van schoolleiding (zie ook Poell, Van Dam, & Van den Berg, 2004). Een onderzoeksdesign waarin zowel de perspectieven van leraren, aangevuld met percepties van directe collega’s en schoolleiding kan helpen om meer grip te krijgen op verschillen en overeenkomsten in ervaren professionele ruimte (d.w.z. perspectief-triangulatie). Professionele ruimte kan daarbij ook fijnmaziger in kaart wordt gebracht, bijvoorbeeld via wekelijkse of maandelijkse (digitale) logboeken of observaties in de scholen (van bijvoorbeeld sectie overleggen of gesprekken tussen schoolleiding en leraren). Interessant daarbij is dan om verder te begrijpen of de relatie tussen ervaren professionele ruimte en professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zich over tijd ontwikkelt, of dat deze net zoals ervaren professionele ruimte in deze studie, meer stabiel van aard is.

<sup>2</sup> Dit onderzoek is gesubsidieerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), <https://www.nro.nl/kb/405-14-403-zeg-genschap-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.

## Literatuurlijst

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, W., Tigelaar, D., & De Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education, 28*, 281-298.
- Akkerman, S. F. & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences, 25*, 240-284.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction, 20*, 533-548.
- 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.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International encyclopedia of education, 7*, 548-556.
- 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.
- Chapman, D. & Muijs, D. (2013). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 25*, 351-393.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). *The handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead

## Noten

<sup>1</sup> Zie <https://www.nro.nl/nro-projecten-vinden/?projectid=405-17-630-samenwerken-aan-onderwijsonderzoek-in-leerateliers>

- 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, Nederland, Open Universiteit.
- Ellström, E., Ekholm, B., & Ellström, P. E. (2008). Two types of learning environment: enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20, 84-97.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658.
- Freire, C., & Fernandes, A. (2016). Search for trustful leadership in secondary schools: Is empowerment the solution? *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 892-916.
- Frost, D., & Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders: exploring the impact of teacher-led development Work. *School Leadership and Management*, 22, 143-161.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 381-391.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijgaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21, 276-298.
- Hulsbos, F., Andersen, J., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Rapport 37. Heerlen, Nederland, Open Universiteit.
- 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). New York, USA, Open University Press.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele Rede. Heerlen, Nederland, Open Universiteit.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Development*, 22, 121-148.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Begeleiding van beginnende leraren in het beroep. Raamplan voor regionaal te starten projecten*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag, Nederland, 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.
- 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.
- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2018). Elements affecting professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21, 109-134.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 27, 228-254.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271.
- Sigurdardottir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 395-412.
- 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.
- Valckx, J., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Exploring the relationship between profes-

nal learning  
community characteristics in departments, teachers' professional development, and leadership. *Pedagogische Studiën*, 95, 34-55.

Visscher, A. J., & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional learning communities? *British Educational Research Journal*, 30, 785-800.

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.

## Auteurs

**Harmen Schaap**, Universitair docent Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen. **Han Leeferink**, postdoc Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen. **Paulien Meijer**, hoogleraar en wetenschappelijk directeur Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen.

*Correspondentie:*

h.schaap@docentenacademie.ru.nl

for both professional development and school improvement. Five categories of experienced professional space are identified: 1) stronger experienced professional space for professional development than for school improvement (stable), 2) strong experienced professional space for both professional development and school improvement (stable), 3) strong experienced professional space for professional development, decline for school improvement (dynamic), 4) to a limited extent experienced professional space for both professional development and school improvement (stable) and 5) increased experienced professional space for professional development and school improvement (dynamic). Their sense of professional space seems to be more stable than dynamic during the school year. Finally, the sense of professional space is a result of an interplay between personal features (for example intentions) and contextual features (for example subject teams and leadership in schools).

Keywords: professional space, professional learning communities, professional development and school improvement.

## Abstract

**Professional learning communities in secondary education: Experienced professional space for teacher development and school improvement**

Professional learning communities (PLC's) are increasingly used to enhance professional development of teachers and school improvement. This assumes that teachers experience professional space in their schools. This article therefore used semi-structured interviews to reveal how 18 teachers perceived their professional space for professional development and school improvement. During the interviews, the extent, nature and focus of professional space are explored. In general, the results show that teachers perceive less professional space for school improvement. On the other hand, teachers experience professional space for their own professional development of



## Appendix A Structuur interviews

Start interview (o.a. kennismaking, doel interview, anonimiteit, uitleg opnames). Afstemmen definitie van professionele ruimte: *“met professionele ruimte bedoelen we de ruimte die je ervaart om te werken aan je professionele ontwikkeling en/of aan schoolontwikkeling in de school door deelname aan de PLG”*.

**Hoofdvraag A.** In welke mate ervaar je professionele ruimte om je als docent **professioneel te ontwikkelen** door je deelname aan de PLG?

Afhankelijk van antwoord leraar doorvragen op volgende thema's:

- In hoeverre is de professionele ruimte die je ervaart om te werken aan je *professionele ontwikkeling* veranderd?
- Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in die ervaren professionele ruimte? (je kunt denken aan aspecten van jezelf en/of in de school)
- 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?

**Hoofdvraag B.** In welke mate ervaar je professionele ruimte om als docent te werken aan **schoolontwikkeling** door je deelname aan de PLG?

Afhankelijk van antwoord leraar doorvragen op volgende thema's:

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

**Hoofdvraag C.** Ervaar je professionele ruimte om hetgeen je doet en leert in de PLG te **vertalen** naar de onderwijspraktijk?

Afhankelijk van antwoord leraar doorvragen op volgende thema's:

- In hoeverre is de professionele ruimte die je ervaart om hetgeen je doet en leert in de PLG te vertalen naar de onderwijspraktijk veranderd? 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.
- Wat heeft bijgedragen aan (mogelijke) veranderingen in interactie tussen PLG en school?