

De deur van het klaslokaal open: leraren leren in de school als professionele leergemeenschap

SAMENVATTING

Steeds vaker wordt de school gezien als professionele leergemeenschap, waarin aandacht voor het leren van leraren gemeengoed is. In zo'n schoolorganisatie staat de deur open voor het uitwisselen van kennis en inzichten: leraren hebben een onderzoekende houding, ze staan open voor elkaars meningen en ervaringen en ze werken waar mogelijk samen met externe onderzoekers. In dit artikel illustreren we deze ontwikkelingen met voorbeelden uit recent onderwijsonderzoek. We starten met een school waar gewerkt wordt volgens de methode van Stichting leerKRACHT en we plaatsen vervolgens dit voorbeeld in de context van de school als professionele leergemeenschap.

1 Werken volgens leerKRACHT; een schoolportret

Leraren zijn ervan overtuigd dat het onderwijs door de invoering van het leerKRACHT-programma beter is geworden op de school: *'Leraren ontwikkelen zich, en dat komt het onderwijs ten goede'*. Men merkt op dat de school op deze manier professioneler is geworden, en het onderwijs stapsgewijs verbetert.

Achtergrond van de school

Het programma leerKRACHT is op deze middelbare school in midden Nederland gestart in 2014 op initiatief van een van de leraren. De beoordeling van de inspectie gaf aanleiding tot meer nadruk op kwaliteitsverbetering. De teamleider nam hierin aanvankelijk het voortouw, maar dat werkte onvoldoende. Een leraar opperde om leerKRACHT in te zetten, en zo meer de verantwoordelijkheid bij leraren te leggen. De voorlichting over het programma werd door een aantal medewerkers bezocht, en maakte hen enthousiast. Daarna is er één 'veranderteam' mee gestart, later volgden de andere teams. Deze school vormt een voorbeeld van hoe het leren van leraren op de werkplek vormgegeven kan worden op een gestructureerde, planmatige wijze.

Kader

In het NRO-project 'Leraren creëren en benutten kennis voor onderzoek en praktijk' wordt onderzocht hoe kennisbenutting en -verspreiding geoptimaliseerd kunnen worden in scholen voor voortgezet onderwijs. Dit NRO-project wordt uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut, de Universiteit van Amsterdam en het ICLON van de

Universiteit Leiden, en bestaat uit meerdere fasen. In de eerste fase van het project brengen we de ervaringen van leraren met allerlei vormen van kennisbenutting op een brede groep VO-scholen in kaart. We vragen leraren ook in hoeverre die vormen daadwerkelijk bijdragen aan kennisontwikkeling en verbetering van de onderwijspraktijk. In de tweede en derde fase wordt op een aantal scholen geëxperimenteerd met verschillende vormen van kennisbenutting, bijvoorbeeld gezamenlijk lessen ontwerpen op basis van wetenschappelijke literatuur. Het onderzoek, met looptijd 2015-2018, zal onder meer resulteren in gerichte aanwijzingen voor leraren en scholen over wat wérkt voor kennisbenutting door leraren en voor kennisverspreiding naar collega's.

Voor een van de onderdelen van dit onderzoek hebben we gekeken wat het programma leerKRACHT kan bieden voor kennisontwikkeling en kennisdeling van leraren. Het onderzoek is erop gericht na te gaan in hoeverre elementen van het programma leerKRACHT hiervoor werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs, en onder welke voorwaarden dit geoptimaliseerd kan worden. De onderzoeksvraag voor het onderzoek naar leerKRACHT is: *Wat zijn de opbrengsten van deelname aan het programma leerKRACHT voor kennisontwikkeling en kennisdeling, en welke condities spelen hierin een rol?*

We beschrijven eerst kort het leerKRACHT-principe. Vervolgens geven we een impressie van hoe leerKRACHT succesvol kan bijdragen aan de hand van de resultaten van groeps gesprekken met 15 leraren van één van de vijf onderzochte scholen. We bespreken de betrokkenheid van leraren en schoolleiding, de opbrengsten voor kennisontwikkeling en onderwijspraktijk, de opbrengsten voor samenwerking en kennisdeling, en condities.

Wat houdt leerKRACHT in?

Het programma leerKRACHT, waarin gebruikgemaakt wordt van kennis van veranderingsprocessen in het bedrijfsleven, is in 2012 geïntroduceerd op initiatief van McKinsey & Company. Het programma is ontwikkeld naar aanleiding van de resultaten van het Nederlandse onderwijs op PISA-ranglijsten (OECD, 2010), op basis van internationaal onderzoek (McKinsey & Company, 2012; Mourshed, Chijoke & Barber, 2010). Hierin wordt gesteld dat de kwaliteit van het onderwijs in Nederland in het algemeen goed is, maar wel al jarenlang op hetzelfde niveau blijft steken. Hervormingen hebben er niet toe geleid dat het Nederlandse onderwijs het predicaat 'goed' heeft kunnen inwisselen voor 'excellent', terwijl in andere landen de onderwijskwaliteit wel is verbeterd. McKinsey heeft uit genoemd onderzoek de conclusie getrokken dat een specifieke set hulpmiddelen goed werkt om het onderwijs significant te verbeteren. Stichting leerKRACHT heeft deze interventies samengevoegd in een transformatieprogramma. Dit programma kan in een halfjaar tot een jaar op een school uitgerold worden en vervolgens in de cultuur van de school worden ingebed. Uit eerder onderzoek naar werken volgens het leerKRACHT-model (Sol & Stokking, 2014) komt naar voren dat leerKRACHT een positief effect heeft op de schoolcultuur. Docenten zijn van mening dat de aanpak positief uitwerkt op hun functioneren en welbevinden. Ook blijken scholen het programma redelijk goed en duurzaam te kunnen implementeren.

Kerngedachte in het programma is dat verbetering van het onderwijs ligt in ontwikkeling van leraren: leraren die van en met elkaar leren. Het programma leerKRACHT is ondergebracht bij een zelfstandige organisatie: Stichting leerKRACHT¹.

Zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs wordt gewerkt met het programma, dat bestaat uit de volgende kernonderdelen:

- Lesbezoek: Lesobservaties van leraren bij elkaar, om van elkaar te leren en elkaar feedback te geven.
- Bordsessie: Korte, staande teamsessies, waarin leraren en schoolleiders leerresultaten bespreken, doelen formuleren en verbeteracties afspreken.
- Lesontwerp: Gezamenlijke voorbereiding van lessen, ervaringen uitwisselen en verbeteringen aanbrengen.

In het programma wordt gewerkt binnen zogenoemde ‘veranderteams’. Dit zijn de groepen waarin leraren met elkaar deze kernonderdelen vormgeven. De integrale inzet van deze drie instrumenten vormt de basis voor een verbetercultuur. Doorgaans wordt gestart met één veranderteam op een school, waarna in golven nieuwe teams starten, zodat uiteindelijk de gehele school volgens deze methodiek werkt. Leraren worden ondersteund door hun schoolcoach, die vanuit Stichting leerKRACHT begeleid wordt. Doel van het programma is dat leraren samen het onderwijs stapsgewijs verbeteren door met en van elkaar te leren en hun leerlingen daarbij te betrekken.

Betrokkenheid van leraren en schoolleiding op de school

Volgens leraren van de school in ons voorbeeld, draait het programma hier goed en is er voldoende draagvlak. De schoolleiding faciliteert de activiteiten; leraren hebben 20 uur per jaar beschikbaar voor leerKRACHT-activiteiten. Per week worden alle leraren een middag vrijgeroosterd voor leerKRACHT en andere overleggen. Dan worden in ieder geval de bordsessies uitgevoerd, waarbij tevens lesbezoeken worden afgesproken. Voor lesbezoeken krijgen leraren taakuren. LeerKRACHT wordt op deze school uitgevoerd in drie veranderteams, gegroepeerd rond een aantal vaksecties. Elk veranderteam heeft een zogenoemde ‘aanjager’, een leraar die de voortgang van activiteiten en doelen bewaakt, en samen met het team de invulling van leerKRACHT-activiteiten vorm geeft. Daarnaast vervult de schoolcoach een trekkersrol voor het leerKRACHT-project als geheel. De activiteiten zijn dus goed gestructureerd, dit geldt vooral voor de bordsessies en de lesbezoeken, waaraan vrijwel alle leraren deelnemen. Leraren zijn tevreden over de bottom-up introductie van leerKRACHT, en ervaren de betrokkenheid van de schoolleiding als ruim voldoende, ook nu het programma wat langer loopt. De schoolleiding schuift vaak aan bij de bordsessies; leraren ervaren dit niet als controlerend of belemmerend, maar zien het eerder als een uiting van het belang dat de schoolleiding hecht aan het proces.

Opbrengsten voor kennis van onderwijs en lesgeven

De opbrengsten van leerKRACHT zijn vooral *praktisch* van aard en gericht op inzichten en tips ten aanzien van *pedagogisch-didactisch* handelen, aldus de leraren. Bij bordsessies worden bijvoorbeeld nieuwe werkvormen besproken. De uitwisseling met collega’s wordt als *‘inspirerend en verfrissend’* ervaren. Door de contacten komen leraren op andere ideeën, gaan meer dingen uitproberen en *‘het lesgeven wordt leuker door bijvoorbeeld spelletjes of ICT in te zetten’*. Leraren zijn van mening dat zij door het sparren met collega’s meer *reflecteren* op de eigen lessen, en soms anders gaan lesgeven. Zo wordt bijvoorbeeld besproken welke aanpak werkt bij een ‘moeilijke klas’, en stemmen leraren dit met elkaar af: *‘Dat heeft een meerwaarde’*. Er zijn ook enkele leraren die kanttekeningen plaatsen, bijvoorbeeld dat de tijdsinvestering niet in verhouding staat tot wat ervan geleerd wordt. Leraren

ervaren vooral lesbezoeken als zeer waardevol voor tips & tricks, en meer reflectie op eigen handelen. Een leraar merkt op: *‘Je ziet dat collega’s dingen anders aanpakken, en dan ga je het zelf ook anders doen. Dat inspireert om te veranderen.’*

Opbrengsten voor samenwerking en kennisdeling

Leraren zijn van mening dat de school met de invoering van het programma meer een *‘lerende organisatie’* is geworden, er is een open cultuur, en de onderlinge sfeer op school wordt erg prettig gevonden. Voorheen waren lesbezoeken altijd gekoppeld aan beoordeling, maar door leerKRACHT is dat veranderd en is men lesbezoeken als ‘gewoner’ gaan ervaren, *‘zelfs leerlingen reageren er niet meer op’*. Het geven van feedback heeft men aan de hand van het leerKRACHT-model geïntroduceerd; men is gestart met alleen positieve feedback, maar al snel ontstond er behoefte aan meer kritische feedback. Leraren menen dat iedereen redelijk tevreden is over hoe het gaat bij de lesbezoeken. Soms worden lessen overigens ook op video gezet, om later zelf terug te kijken of samen met een collega. Leraren vinden gezamenlijk lessen voorbereiden het meest efficiënt wanneer dit met collega’s voor hetzelfde vak gebeurt. Maar dit onderdeel staat niet centraal op deze school. Volgens sommige leraren is er te weinig tijd voor, enkelen vinden dit onderdeel *‘wat geforceerd’*. Samenwerking en kennisdeling is vooral sectiegebonden, maar er is ook behoefte aan schoolbrede kennisdeling, bijvoorbeeld op het thema bevorderen van actieve betrokkenheid van leerlingen. De school zoekt naar goede alternatieven om hier vorm aan te geven.

Randvoorwaarden

Leraren vinden een vertrouwensbasis een belangrijke voorwaarde om goed te kunnen werken met het leerKRACHT-programma. Er moet een veilige omgeving zijn, zodat leraren zich kwetsbaar durven opstellen en problemen of kennis durven delen. Verder moet er voldoende tijd (geld) zijn, en het hanteren van een vast tijdstip voor leerKRACHT-activiteiten wordt belangrijk gevonden. De duidelijke plaats in de structuur van de organisatie, met een belangrijke rol voor de schoolcoach en ‘aanjagers’ van de veranderteams, maakt dat het programma goed geïmplementeerd is. Daarnaast heeft de bottom-up introductie van het programma bijgedragen aan het benodigde draagvlak onder leraren.

Ten slotte

Uit dit schoolportret blijkt dat leraren menen dat invoering van leerKRACHT bevorderend kan zijn voor kennisontwikkeling en kennisdeling van leraren, waardoor onderwijsresultaten verbeteren. Het programma biedt een structuur, instrumenten en training om een cultuurverandering te bewerkstelligen waarbij leraren zich openstellen voor leren van en met elkaar.

Bij het onderzoek waren nog vier andere scholen betrokken, waar we vergelijkbare resultaten zagen. Er zijn echter wel verschillen tussen de scholen, in de vormgeving en mate van implementatie van het programma, en het draagvlak voor en enthousiasme over leerKRACHT onder leraren, en (daarmee) ook de ervaren opbrengsten.

Kort samengevat tonen de resultaten van het onderzoek naar leerKRACHT dat leraren de werkwijze van het leerKRACHT-programma belangrijk vinden voor hun *kennisontwikkeling*, met name waar het gaat om praktisch toepasbare kennis op het gebied van pedagogisch-didactisch handelen. Leraren zien daarnaast een bijdrage aan hun ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden, zoals samenwerken en feedback geven/ontvangen. Concrete voorbeelden die leraren noemen zijn: de keuze

van de lesmethode, keuze en ordening van de leerstof, ontwikkeling van toetsen, werken met lesdoelen en verschillende werkvormen. Voor ontwikkeling van vak-kennis, onderzoeksvaardigheden en theoretische onderbouwing van de praktijk lijkt leerKRACHT een minder grote rol te spelen.

Met betrekking tot *kennisdeling* zien leraren meer overleg en samenwerking ontstaan en worden lesbezoeken meer vanzelfsprekend met de invoering van leerKRACHT. Men signaleert een meer open cultuur, meer onderling vertrouwen en een goede sfeer. Leraren werken nu vaker sectiebreed; onderbouw- en bovenbouwleraren hebben meer contact gekregen, waardoor de lesstof en werkwijze beter op elkaar zijn afgestemd. Lesgeven was voorheen meer leraargebonden, en met de invoering van leerKRACHT meer sectiegebonden. Dat is winst, maar er is ook behoefte aan schoolbrede kennisdeling. Het is belangrijk om goede manieren te vinden om schoolbrede uitwisseling te organiseren en faciliteren, en zo mogelijk ook uitwisseling tussen scholen, zodat kennisdeling breder wordt en ook gericht kan worden op ontwikkeling van andere soorten kennis (bijvoorbeeld vak-kennis, theoretische kennis en onderzoekskennis).

Voor meer informatie verwijzen we graag naar de volledige rapportage over het onderzoek naar kennisontwikkeling en kennisdeling met leerKRACHT (Heemskerk & Schenke, 2016).

2 School als professionele leergemeenschap

De manier waarop het programma van leerKRACHT is vormgegeven en hoe de scholen ermee omgaan, is een manifestatie van een ontwikkeling in het onderwijs van de afgelopen jaren. Schoolleiders en leraren en hun sectororganisaties en verenigingen, waaronder de VO-raad en Onderwijscoöperatie, hebben ambities om toe te werken naar een lerende schoolorganisatie. In een langlopend onderzoek volgen het Kohnstamm Instituut en ICLON (Universiteit Leiden) vijftien scholen drie jaar lang. Schoolleiders en leraren op deze scholen zijn nadrukkelijk bezig om interventies uit te zetten in hun teams, zoals de opzet van een interne academie waarin leraren van elkaar leren in workshops over actuele vraagstukken in het onderwijs. Ze werken met de inzet van de interventies toe naar een school als professionele leergemeenschap.

Professionele ruimte

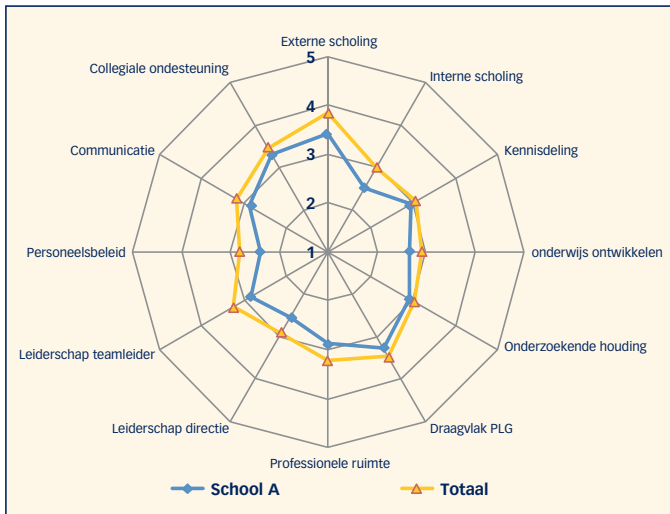
Een school als professionele leergemeenschap beschouwen we als een schoolorganisatie waarbinnen leraren zoveel mogelijk ruimte hebben om het onderwijs vorm te kunnen geven en te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling (Schenke et al., 2015). Leraren gebruiken deze professionele ruimte ter verbetering van het leerproces en de resultaten van leerlingen. Leraren kunnen dit zowel als individu als in gezamenlijkheid doen, door kennis en ervaringen te delen (Admiraal et al., 2015; Thijssen, Bruining & De Koning, 2014; Verbiest, 2012). In de literatuur over professionele leergemeenschappen worden manieren te berde gebracht om een professionele leergemeenschap te stimuleren. Daarbij wordt veelal gewezen op voldoende tijd voor leraren om zich te ontwikkelen, op condities zoals draagvlak en eigenaarschap bij leraren en op een ondersteunend leerklimaat in school. De schoolleiding bevindt zich in een sleutelpositie om het leren van leraren in een professionele leergemeenschap te stimuleren en faciliteren (Emmelot & Sligte, 2013;

Geijssel, Van Eck & Volman, 2014; Hulse & Hulme, 2012; Krüger, 2014; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

Scan school als professionele leergemeenschap

De hierboven genoemde aspecten van een school als professionele leergemeenschap, zijn opgenomen in een scan die op de vijftien scholen is afgenomen (Schenke et al., 2015).

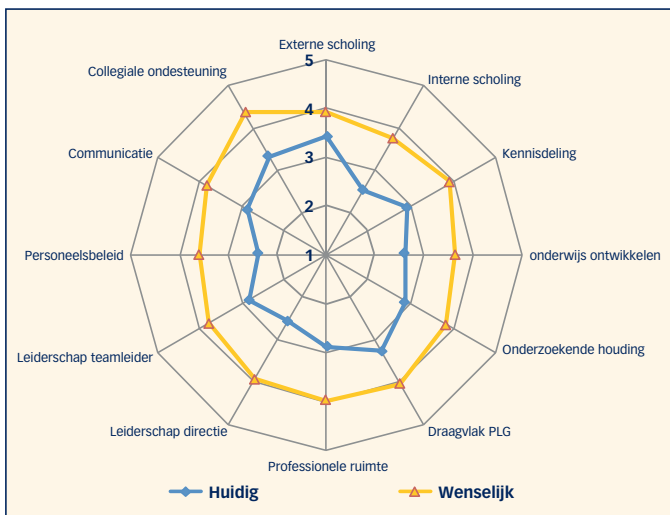
De scan bestaat uit twaalf schalen met in totaal 66 items die op een vijfpuntschaal (van 1 = geheel niet van toepassing tot 5 = geheel van toepassing) gescoord kunnen worden. Met behulp van de scan wordt een beeld geschetst van de huidige en de wenselijke situatie van *elementen* en *condities* van de school als professionele leergemeenschap, zoals gerapporteerd door de leraren en schoolleiders. De elementen verwijzen naar indicatoren van een school als professionele leergemeenschap: interne en externe scholing, kennisdeling, onderwijs ontwikkelen en onderzoekende houding. De condities verwijzen naar zaken die de ontwikkeling als professionele leergemeenschap bevorderen: draagvlak voor professionele leergemeenschap, professionele ruimte, leiderschap van directie en teamleider, personeelsbeleid, communicatie en collegiale ondersteuning.



Het beeld dat de scan per school oplevert, is zichtbaar in de twee figuren die we hier als voorbeeld hebben ingevoegd. Het eerste spinnenweb geeft weer hoe de school ten opzichte van de vijftien scholen scoort.

Het tweede spinnenweb geeft uiting aan het verschil tussen de huidige en de wenselijke situatie over een jaar op de elementen en condities in school.

Ook zijn er mogelijkheden om verschillen tussen teams, vakgebieden en leeftijden op deze manier grafisch weer te geven.



Beweging in leren van leraren

De aandacht die er in de afgelopen jaren is ontstaan voor de school als professionele leergemeenschap past binnen een bredere beweging in het leren van leraren. Die beweging is terug te vinden op allerlei terreinen, die we in Tabel 1 onder elkaar gezet hebben.

Tabel 1 **Beweging in leren van leraren**

Meer traditionele associaties	Aanvullingen hierop
School als setting waar leerlingen leren	School als setting waar ook leraren leren
Externe scholing	Interne scholing
Formeel leren	Informeel leren
Individueel met deur gesloten	Openstaan voor meningen en ervaringen van collega's
Passieve, gesloten houding	Actieve, onderzoekende houding
Intuïtieve besluitvorming	Besluitvorming op basis van onderbouwde argumenten
Kennisoverdracht	Gezamenlijke kennisconstructie
Interne gerichtheid	Samenwerking met externe onderzoekers

Als we de terreinen uit Tabel 1 langslopen, valt in de eerste plaats op dat in het onderwijsveld de school steeds meer gezien wordt als setting waarin niet alleen leerlingen leren, maar ook de leraren. Meer traditionele associaties van leren van leraren zijn gericht op externe scholing en op formeel leren, zoals het volgen van een landelijke studiedag of een opleiding. Natuurlijk blijven deze manieren van leren bestaan, maar aanvullingen hierop zijn: interne scholing en informeel leren. Interne scholing bestaat bijvoorbeeld uit het volgen van een workshop die gegeven wordt door een collega. Bij informeel leren kan mede gedacht worden aan een gesprek in de personeelskamer over manieren van toetsing, waar je als leraar van kunt leren als je je daarvan bewust bent (Onderwijsraad, 2003). In dat opzicht is voor het creëren van een professionele leergemeenschap een belangrijke verschuiving van 'individueel met deur gesloten' naar 'openstaan voor meningen van collega's'. Een open houding naar anderen - denk hierbij aan meningen, ervaringen, kennis en inzichten - komt ook terug in de nadruk die gelegd wordt op een actieve, onderzoekende houding (Admiraal et al., 2015; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

Onderzoekende houding

Over de onderzoekende houding werd eind jaren 90 op een boeiende manier door Cochran-Smith en Lytle (1999) geschreven. Zij beschouwden *inquiry as stance* - vrij vertaald als onderzoekende houding - als dé stap voorwaarts die nodig was in onderwijsland. Deze onderzoekers maakten een slimme keuze om het begrip *stance*, oftewel houding, te gebruiken. Houding legt in hun perspectief namelijk de nadruk op zowel een *oriëntatie* op nieuwe kennis als op de *positie* die je als leraar inneemt binnen een leergemeenschap. Een onderzoekende houding betekent in dat opzicht meer dan alleen een activiteit als het volgen van een workshop; het staat voor een continue nieuwsgierigheid naar nieuwe kennis die je relateert aan je eigen lespraktijk. Je gaat als leraar daarbij niet alleen op je eigen gevoel af, maar neemt ook kennis en ervaringen van anderen mee om keuzes beter te onderbouwen.

Kortom, de aandacht voor de school als professionele leergemeenschap maakt de beweging zichtbaar van de meer traditionele kijk op het leren van leraren naar alternatieve zienswijzen waarbij de school steeds nadrukkelijker een setting wordt waar leraren leren. De schoolorganisatie vormt dan een gemeenschap waar de leraar als professional leert binnen de beschikbare professionele ruimte.

3 Nauwe samenwerking met onderzoekers

Naast ontwikkelingen binnen scholen richting professionele leergemeenschappen zien we dat er ook meer externe gerichtheid komt. Belangrijk in dit opzicht is de ontwikkeling dat leraren meer samenwerken met externe onderzoekers van onderzoeksinstituten. De komst van externe onderzoekers in school levert een bijdrage aan kennisvermeerdering. Externe onderzoekers hebben immers toegang tot wetenschappelijke theorievorming of theorieën rond inhoudelijke kennis en kunnen die delen met leraren en schoolleiders. Ook beschikken onderzoekers over specialistische kennis en vaardigheden over de opzet van onderzoek, over het ontwikkelen en gebruiken van onderzoeksinstrumenten en over het analyseren van gegevens. Samenwerking tussen scholen en externe onderzoekers werkt bevorderend voor het verkrijgen van nieuwe inzichten in thema's die spelen in school. Nieuwe inzichten dragen bij tot leren van leraren, zoals wanneer leraren nieuwe inhoud op basis van recent onderzoek verwerken in hun lesopzet of wanneer ze inzien dat differentiatie iets is dat haalbaar is in een bepaalde klas. In deze samenwerking ligt de aandacht steeds vaker op co-constructie van kennis: het samen opbouwen van een kennisbasis over een bepaald onderwerp dat belangrijk wordt gevonden in het onderwijs. Waar voorheen kennisoverdracht van onderzoekers naar leraren centraal stond, met leraren als passieve toehoorders, ligt de focus nu meer op gezamenlijke kennisconstructie. Dit is bijvoorbeeld te merken in de diverse samenwerkingsvormen die vanuit het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) worden gefinancierd. Hierin werken leraren en onderzoekers van universiteiten, hogescholen en onderzoeksinstituten nauw samen aan praktijkgericht onderwijsonderzoek.

Aandachtspunten bij samenwerking

In het promotieonderzoek van Wouter Schenke (2015) werden 19 ontwikkel- en onderzoeksprojecten gevolgd, waarin nauwe samenwerking tussen scholen en onderzoekers aan de orde van de dag was. De projecten waren bedoeld om schoolontwikkeling te verbinden met onderzoek. Hierbij vormden de vragen van scholen het uitgangspunt voor de vraagstelling, opzet en uitvoering van onderzoek. In een van de projecten werd bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar manieren om games te integreren in de lespraktijk, en in een ander project evalueerden onderzoekers en leraren gezamenlijk de lessen waarin de leraren meer differentiatie toegepast hadden.

Bij de start van een nieuwe samenwerking tussen scholen en externe onderzoekers kan het even wennen zijn. Bijvoorbeeld taalgebruik en projectdoelen kunnen van elkaar verschillen. Voor een goede afstemming tussen scholen en externe onderzoekers zijn er drie aandachtspunten van belang, zo bleek (zie box 1).

Box 1. Drie aandachtspunten in de samenwerking tussen scholen en externe onderzoekers (uit proefschrift Schenke, 2015)

- 1 Belangen: besteed aandacht aan belangen in de samenwerking, niet alleen bij de start van een onderzoek. De belangen van de school en van de externe onderzoeker kunnen dan ruimte bieden aan een creatief spanningsveld in plaats van een potentiële bron van conflict te zijn.
- 2 Taakverdeling: bepaal welke taken er zijn in het onderzoek en verdeel deze over de partijen. Houd rekening met expertise van onderzoekers en leraren, maar neem ook potentiële professionele ontwikkeling in ogenschouw. Let

daarbij op eigenaarschap: de school zal in samenwerking met de onderzoeker moeten bepalen wie waarvoor verantwoordelijk is.

- 3 Onderlinge communicatie: plan overlegmomenten vooraf en regel geschikte communicatiemiddelen, waarbij ook hier afstemming centraal staat. Daarnaast werkt een goede vertrouwensband in ieders voordeel en draagt samenwerking bij aan een gezamenlijk taalgebruik waarin de betrokkenen elkaar begrijpen.

Bevorderen onderzoekende houding

In een publicatie van Pater en Van Driel (2014) zijn meerdere van deze ontwikkel- en onderzoeksprojecten uitgelicht, met aandacht voor verschillende vormen van professionalisering van leraren. Bij een van de beschreven projecten in deze publicatie was het doel om leraren Nederlands bij te scholen in leesdidactiek, en daarmee een onderzoekende houding bij deze leraren te bevorderen. Allereerst zijn de betreffende docentonderzoekers nagegaan welke praktijkproblemen rond leesvaardigheid in hun eigen school of les in aanmerking kwamen voor onderzoek. Dankzij wetenschappelijke artikelen die door de externe onderzoeker werden ingebracht, werd het mogelijk om recente ontwikkelingen in leesdidactiek te bespreken. Daarna hebben de docentonderzoekers didactische interventies ontworpen en in hun lessen uitgetoetst. Voor de evaluatie van deze lessen gebruikten ze zelf gekozen onderzoeksinstrumenten en de verkregen data zijn door de docentonderzoekers gezamenlijk geanalyseerd. Na afloop is een presentatie verzorgd voor collega-leraren en schoolleiders. Uit het flankerend onderzoek van de externe onderzoeker kwam naar voren dat de docentonderzoekers na afloop van het project hun competenties op het gebied van onderzoek hoger inschatten. Zo merkte een van de docentonderzoekers op: *‘Mijn onderzoeksvaardigheden zijn verbeterd. Als je zo intensief bezig bent met het leesvaardigheidsproject, kan dat eigenlijk niet anders. Nu ga ik mijn onderzoeksvaardigheden ook meer inzetten bij de andere sectoren zoals schrijfvaardigheid of debatvaardigheid van het curriculum van Nederlands.’* De docentonderzoekers vonden de samenwerking met de externe onderzoeker waardevol voor het opdoen van nieuwe vakdidactische kennis en vaardigheden. Over deze samenwerking zei een van de docentonderzoekers, dat het prettig was dat de onderzoeker *‘dichtbij de nieuwste ontwikkelingen op vakdidactisch gebied’* stond. Dit soort projecten maakt zichtbaar dat leren van leraren samengaat met een actieve, onderzoekende houding. Samenwerking met externe onderzoekers kan daarbij als aanjager van ontwikkeling dienen en meer theoretische onderbouwing en verdieping opleveren.

4 Conclusies

Uit de beschreven onderzoeken kunnen we voorzichtig concluderen dat de leraar de deur van het klaslokaal opent, voor zowel collega's als voor externen. Het leren van leraren in school gaat gepaard met zowel interne als externe gerichtheid. De interne gerichtheid - binnen school - is herkenbaar als de ontwikkeling van de school naar een professionele leergemeenschap. Leraren leren van hun eigen ontwikkeling en leren van elkaar, zodra ze de professionele ruimte kunnen en willen benutten. Een programma zoals leerKRACHT is een voorbeeld van een gestructureerde aanpak waarin dit beoogd wordt. Hierbij is wel van belang dat er draagvlak is onder leraren, en de attitude aanwezig is om te willen leren van de ander en dat het nut en de noodzaak ervan ingezien wordt. Met externe gerichtheid bedoelen we

invloed van buitenaf, zoals bij samenwerking met externe onderzoekers het geval is. Bij een dergelijke samenwerking moeten de verschillende belangen van onderzoekers en leraren wel in het oog gehouden worden. Een goede afstemming van doelen en verwachtingen is vanaf de start van belang. Voordelen van samenwerking met onderzoekers zijn er ook. Het biedt bijvoorbeeld mogelijkheden voor inbreng van andere vormen van kennis, zoals vakkennis en theoretische kennis.

Met de stelling dat de leraar de deur van het klaslokaal opent, bedoelen we dat de leraar een open houding ten opzichte van de meningen van anderen heeft, dat dit aangemoedigd wordt door de schoolleiding en dat er een leeromgeving gecreëerd is waarin het gemeengoed is voor leraren om te leren van elkaar. Toekomstig onderzoek is nodig om helder te krijgen welke stappen scholen, die nog moeten beginnen met deze ontwikkeling, het beste kunnen zetten om te komen tot een school als professionele leergemeenschap. Voor scholen die al langer bezig zijn met deze ontwikkeling, is het interessant om te onderzoeken hoe de schoolorganisatie zodanig ingericht kan worden dat kennisdeling binnen de school meer gestructureerd plaatsvindt en ook alle docenten meeneemt in het proces.

NOOT

¹ Zie voor meer informatie over het programma de website van Stichting leerKRACHT (www.stichting-leerkracht.nl).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Zie hiervoor <http://tvdigitaal.nl> - november - 'Artikelen, Columns, Mededelingen'.

OVER DE AUTEURS



Dr. **Wouter Schenke** voert als onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut praktijkgericht onderzoek uit naar het leren van leraren en schoolleiders in de context van hun school. Hij is onder andere betrokken bij onderzoek naar professionele leergemeenschappen in het voortgezet onderwijs en hij is projectleider van een langlopend onderzoek naar kennisbenutting door leraren. Uit zijn promotieonderzoek dat hij in 2015 heeft afgerond, kwam naar voren dat nauwe samenwerking tussen schoolleiders, docenten en onderwijsonderzoekers een bijdrage kan leveren aan schoolontwikkeling op basis van onderzoeksresultaten. Zijn promotieonderzoek werd begeleid

door de hoogleraren Monique Volman, Jan van Driel en Femke Geijssel. Hij studeerde sociale geografie aan de Universiteit Utrecht en volgde de eerstegraads lerarenopleiding aardrijkskunde aan het IVLOS (Universiteit Utrecht). Hij combineerde zijn onderwijsonderzoek bij het Kohnstamm Instituut met lesgeven. Zo werkte hij jaren als docent aardrijkskunde en coördinator onderzoek op het Da Vinci College Kagerstraat te Leiden. In de periode 2014-2016 werkte hij in deeltijd als docent onderwijskunde bij de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

E-mail: wschenke@kohnstamm.uva.nl



Dr. **Irma Heemskerk** is verbonden aan het Kohnstamm Instituut als senior onderzoeker en staffunctionaris kwaliteit. Zij heeft sociale wetenschappen gestudeerd aan de Universiteit van Amsterdam, met specialisatie op het gebied van arbeid en organisatie. Zij promoveerde in 2008 op onderzoek naar inclusiviteit van educatieve ict-toepassingen in het voortgezet onderwijs. Hierin werd onderzocht welke kenmerken een ict-toepassing meer of minder geschikt maken voor verschillende groepen leerlingen naar sekse en sociaal-economische achtergrond, en welke effecten de mate van inclusiviteit van een ict-toepassing heeft op de werkwijze en

leerervaringen van leerlingen.

Irma is als onderzoeker en projectleider betrokken bij onderzoek in verschillende onderwijssectoren, overwegend op het gebied van digitale leermiddelen in het onderwijs, diversiteit in het onderwijs, soft skills/sociale competenties, en professionalisering van leraren en schoolleiders. Recente onderzoeken zijn: Experimenteren met ict in het PO (Kennisnet), Evaluatie Kansen voor Jongeren (Oranjefonds), Mannen op de Pabo (SBO/CAOP), Succesvolle onderwijsaanpakken voor jongens in het voortgezet onderwijs (OCW), Opbrengstgericht werken in het voortgezet onderwijs (OCW), Toekomstgericht onderwijs: vormgeving en resultaten voor verschillende groepen leerlingen (NRO), en Kennisbenutting van docenten (NRO).

E-mail: iheemskerk@kohnstamm.uva.nl

**GASTSPREKERS
GEZOCHT**

Mail naar:
rvboekel@lilianefonds.nl
www.lilianefonds.nl

**Liliane
Fonds**

open de wereld
voor een kind
met een handicap