

Praktijkonderzoek



foto: archief Berechja College, 2012

Wanneer je een schip wilt bouwen, roep dan geen mensen bijeen om hout te verzamelen, het werk te verdelen en orders te geven. Maar leer ze eerst verlangen naar de eindeloze zee.

Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) gepubliceerd in La Citadelle

*Professionalisering op het Berechja College,
fact or fiction?*

Praktijkonderzoek versie 9

J. Knuivers

S955280

BDCD2010

Praktijkbegeleider: C. Köhler

Beoordelaar: I. Paalman-Dijkenga

S955280@student.windesheim.nl

27 juli 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
1. Inleiding.....	5
1.1.1. Verlegenheidssituatie	5
1.1.2. Doelstelling van het onderzoek.....	6
1.1.3. Centrale vraagstelling.....	6
1.1.4. Onderzoeks- en deelvragen.....	6
2. Theoretisch kader.....	8
2.1 Inleiding.....	8
2.2 Visie op professionaliseren.....	8
2.2.1 Docent als professional.....	8
2.2.1.1 Evidence-based	8
2.2.1.2 Professional.....	8
2.2.2 Motivatie tot professionalisering?	9
2.2.2.1 De overheid.....	9
2.2.2.2 De schoolleider.....	10
2.2.2.3 De docent	10
2.2.2.4 De motivatie van de docent om te professionaliseren	10
2.3 Aanbieden van scholing.....	11
2.3.1 Scholing als onderdeel van professionalisering.....	11
2.4 Schoolculturen.....	11
2.4.1 Cultuur Graves en De Caluwé.....	12
2.4.2 Een lerende schoolcultuur.....	12
2.4.2.1 Interventies die implementatie van een lerende schoolcultuur bevorderen...13	
2.4.3 Concluderende samenvatting	13
3 Opzet van het onderzoek	15
3.1 Inleiding.....	15
3.2 Participanten	15
3.3 Communicatie	16
3.4 Ethiek.....	16
3.5 Instrumenten voor het verzamelen van gegevens.....	16
4 Resultaten onderzoeksvraag.....	18
4.1 Resultaten onderzoeksvraag 2	18
4.1.1 Wat verstaan de docenten van het BC onder professionalisering?	18
4.1.2 Wat verstaat het MT onder professionalisering?	18
4.1.3 Wat verstaat de directeur-bestuurder onder professionalisering?.....	19
4.1.4 Welke visie is er rond het initiëren van professionalisering op het BC.....	19
4.2 Resultaten onderzoeksvraag 3	20
4.2.1 In hoeverre maken docenten gebruik van de scholingsgids?.....	20
4.2.2 Welke andere middelen gebruiken docenten om informatie over een professionaliseringsaanbod in te winnen?.....	21
4.2.3 Welk aanbod missen de docenten in de scholingsgids?	22
4.3 Resultaten onderzoeksvraag 4	24

4.3.1	<i>In hoeverre is de cultuur passend bij de manier waarop professionalisering plaats vindt op het BC?</i>	24
5	Conclusies, aanbevelingen en bevindingen	28
5.1	Conclusie	28
5.1.1	<i>Wat is professionalisering volgens de literatuur?</i>	28
5.1.1.1	<i>Visie</i>	28
5.1.1.2	<i>Motivatie</i>	28
5.1.1.3	<i>Scholing</i>	29
5.1.2	<i>Wat wordt er op het BC verstaan onder professionalisering?</i>	30
5.1.2.1	<i>Docenten</i>	30
5.1.2.2	<i>MT</i>	30
5.1.2.3	<i>Directeur-bestuurder</i>	30
5.1.3	<i>Welke rol speelt de scholingsgids van het BC in de keuzes die docenten maken om te professionaliseren?</i>	30
5.1.4	<i>Welke cultuur heerst op het BC?</i>	31
5.1.4.1	<i>Hiërarchische cultuur</i>	31
5.1.4.2	<i>Lerende cultuur</i>	31
5.1.5	<i>Op welke wijze kunnen docenten op het BC zich professionaliseren binnen hun eigen beroepscontext?</i>	33
5.2	Aanbevelingen en discussiepunten	33
5.2.1	<i>Aanbevelingen visie en beleid</i>	33
5.2.2	<i>Aanbevelingen cultuur</i>	33
5.2.3	<i>Aanbevelingen professionalisering</i>	34
6	Dankwoord	36
7	Bibliografie	37
8	Bijlagen	39
	Bijlage 1 Enquête 'de docent als professional'	39
	Bijlage 2 Scan 'Onze school als lerende organisatie'	43

Samenvatting

Dit onderzoek dient aan te tonen op welke manier de scholingsgids intervenueert binnen de professionalisering op het BC (Berechja College). Dit onderzoek dient eveneens aan te tonen of de lerende cultuur (deels) aanwezig is op deze school. Daarnaast is onderzocht in hoeverre het docententeam en de directie op de hoogte zijn van het begrip professionalisering en de lerende schoolcultuur. Dit onderzoek wijst uit op welke wijze de scholing is georganiseerd binnen het BC.

De centrale vraag in dit onderzoek luidt: 'Op welke wijze kunnen docenten op het BC zich professionaliseren binnen hun eigen beroepscontext?' Het onderzoek is een surveyonderzoek zodat de middelen, het aanbod, de randvoorwaarden en het doel van als doel van professionalisering voor docenten op het BC inzichtelijk worden, met behulp van hoofd- en deelvragen.

De conclusies die getrokken zijn door dit onderzoek zijn gebaseerd op professionalisering op het BC ten opzichte van de literatuur inzake visie, motivatie en scholing. Volgende conclusies zijn getrokken op basis van de rol van de scholingsgids en de manieren waarop docenten zich scholen binnen het BC. Er zijn ook conclusies voortgekomen vanuit het onderzoek naar de cultuur binnen het BC.

Een aantal aanbevelingen die uit dit onderzoek voortkwamen zijn:

- *een scholingsbeleid of professionaliseringsbeleid opzetten;*
- *visie verhelderen;*
- *het begrip 'professionaliseren' verhelderen;*
- *afspraken maken om van elkaar te leren en hoe dit te implementeren en*
- *een begrippenkader formuleren.*

1. Inleiding

Dit praktijkonderzoek vormt de afsluiting van de Master SEN met als afstudeerrichting 'dynamisch coachen op verschillen'. De voorpagina van dit onderzoek omvat een vrij vertaald gedicht van Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) gepubliceerd in La Citadelle (Saint-Exupéry, 1948). Dit gedicht is gekozen omdat het aangeeft dat het uiteindelijke doel wat mensen voor ogen hebben, belangrijk is binnen een organisatie. Het doel, de visie, is belangrijk voor de motivatie van docenten en het streven naar professionaliteit binnen het BC (Bergen&Vermunt, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012; Senge, 2011). Wanneer alle docenten hetzelfde doel voor ogen hebben zet het BC een grote stap in de richting van een lerende organisatie (Senge, 2011). Het belang van een lerende organisatie op het BC is groot omdat de directeur-bestuurder in samenspraak met de Raad van Toezicht en het management team (MT) heeft besloten met de invoering en voorbereidingen van een lerende organisatie te starten in 2013.

Het Nederlandse onderwijs is sterk in beweging. Eerder werd de wet op de beroepen in het onderwijs [BIO] (2004) geïntroduceerd en aangenomen in 2006. Begin 2011 werd door de rijksoverheid het 'Actieplan Leraar 2020' aangenomen. In beide wetsvoorstellen gaat het om verbetering van de kwaliteit binnen het onderwijs. Om kwaliteit te kunnen leveren als school gaat het onder meer om het professionaliseren van docenten (Senge, 1992; Sprenger, Van Eijdsen, Ten Have & Ossel, 1995; Swieringa & Wierdsma, 1990; Verbiest, 2011). Een andere vorm van kwaliteitsverbetering kan zijn; een verandering van cultuur binnen de school (Kotter, 2007; Senge, 1992; Sprenger et al. 1995).

Dit onderzoek geeft inzicht in verbanden tussen professionaliseren en motiveren op het BC (Vinke, 2006; Gerards, 2010; Verbiest, 2011). Heerst er op het BC een schoolcultuur waarin de docent als professional gewaardeerd wordt, een cultuur waarin leren en samenwerking centraal staan (Senge, 2011)? Of zijn docenten liever 'koning in hun eigen koninkrijk' (Van Parreren, 1990, p. 17)?

1.1 Verlegenheidssituatie

Het BC is een VMBO school met ongeveer vijfhonderdtachtig leerlingen en tachtig collega's, inclusief onderwijsondersteunend personeel (OOP). Naast het VMBO is er op het BC ook een MBO-stroming voor nautisch onderwijs.

Na dertien jaar zijn de werkzaamheden van de onderzoeker op het BC te Urk als docent Engels uitgebreid met de taak als Opleider in de School (begeleiding studenten en nieuwe docenten). Vanaf het schooljaar 2012-2013 zullen de verantwoordelijkheden zich nog verder uitbreiden naar Personeel & Organisatie oftewel het HRM (Human Resource Management). Mede door die laatste functie is de interesse voor scholing en professionalisering gegroeid.

In de afgelopen twee jaar hebben er verschillende audits plaatsgevonden, uit de rapportages van deze audits is gebleken dat het BC negatief scoort op didactisch- en pedagogisch gebied. Om de professionaliteit van de docenten te bevorderen op zowel pedagogisch als didactisch gebied worden regelmatig studiedagen georganiseerd. In hoeverre wordt er op het BC rekening gehouden met de scholingsbehoefte van de individuele docent (Van Driel, 2006)?

Op het BC kiest de directie de scholingsdoelen en de wijze waarop docenten zich scholen. Ook wordt op het BC scholing aangeboden door middel van een scholingsgids, gemaakt door de directie, hierin worden een aantal cursussen aangeboden waaruit docenten kunnen kiezen. Is deze manier van aanbieden van scholing, om de professionaliteit van de docent te bevorderen, toereikend? Wat doet het BC naast een aantal studiedagen en het uitreiken van een scholingsgids aan professionalisering van de docenten?

Het BC bevindt zich in een periode van overgang van een vrij gesloten cultuur met een duidelijke hiërarchie,

naar een meer open en lerende cultuur (Fricolore, 2012). Is het professionaliseringsbeleid toereikend voor de cultuur die de directie van het BC voor ogen heeft?

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Dit surveyonderzoek heeft als doel het inzichtelijk maken van de middelen, het aanbod en de randvoorwaarden voor professionalisering voor docenten op het BC. In de toekomst kan dit helpen met het zetten van een stap in de richting van een lerende organisatie met een gezamenlijke visie op onderwijs en professionalisering. Dit onderzoek dient inzicht te geven of de lerende organisatie (Senge, 2011) past bij het BC. Daarnaast kunnen er vanuit het onderzoek aanbevelingen komen voor een (nieuw) professionaliseringsbeleid. Dit onderzoek kan tevens een bijdrage leveren aan het verbeteren van het scholingsaanbod op het BC.

1.3 Centrale vraagstelling

Op welke wijze kunnen docenten op het BC zich professionaliseren binnen hun eigen beroepscontext?

1.4 Onderzoeks- en deelvragen

Onderzoeksvraag 1:

Wat is professionalisering volgens de literatuur?

Deelvragen:

- Wat zegt de literatuur over de docent als professional?
- In hoeverre is er een verbinding vanuit de literatuur tussen motivatie en professionaliseren?
- Wat zegt de literatuur over initiëren van scholing ten behoeve van de professionaliteit van docenten?

Onderzoeksvraag 2:

Wat wordt er op het BC verstaan onder professionalisering?

Deelvragen:

- Wat verstaan docenten van het BC onder professionalisering?
- Wat verstaat het Management Team (MT) onder professionalisering?
- Wat verstaat de directeur-bestuurder onder professionalisering?
- Welke visie is er rond het initiëren van professionalisering op het BC?

Onderzoeksvraag 3:

Welke rol speelt de scholingsgids van het BC in de keuzes die docenten maken om te professionaliseren?

Deelvragen:

- In hoeverre maken docenten gebruik van de scholingsgids?

- Welke andere middelen gebruiken docenten om informatie over een professionaliseringsaanbod in te winnen?
- Welk aanbod missen de docenten, van het BC, in de scholingsgids?

Onderzoeksvraag 4:

Welke cultuur heerst op het Berechja College (BC)?

Deelvragen:

- Welke culturen in het onderwijs worden onderscheiden vanuit de literatuur?
- In hoeverre is de lerende cultuur passend bij de manier waarop professionalisering plaats vindt op het BC?

2. Theoretisch kader

Dit theoretisch kader bevat de definitie van professionaliseren en redenen om te professionaliseren volgens de literatuur (§ 2.2). Het bevat eveneens de motiverende factoren vanuit de literatuur op de docent, vanuit verschillende oogpunten bekeken (§2.2.2). Ook wordt er stilgestaan bij de verschillende vormen van aanbieden van scholing (§ 2.3). Daarnaast worden in het theoretisch kader de verschillende organisatieculturen weergegeven (§ 2.4).

2.1 Inleiding

De overheid wil dat docenten zich professionaliseren. Bekwaamheid is immers het fundament waar kwaliteit op staat (Ministerie van OCW, 2009; Onderwijscoöperatie, 2012). De lerende schoolcultuur is bij uitstek de cultuur waarin docenten de ruimte krijgen zich te professionaliseren (Hargreaves & Fullan, 2012; Jutten, 2007, Verbiest, 2011).

2.2 Visie op professionaliseren

Deze paragraaf geeft antwoord op de vraag waarom docenten moeten of willen professionaliseren volgens verschillende bronnen in de literatuur.

2.2.1 De docent als professional

Lingsma, Mackay en Schelvis (2003) omschrijven vijf basiscompetenties die belangrijk zijn voor een docent om te professionaliseren, te weten; onderwijskundige wendbaarheid, innoverend vermogen, zelfmanagement, relationele sensitiviteit en samenwerking. Dit heeft overlap met de zeven competenties die vanuit de Rijksoverheid door het SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) in 2005 in een besluit zijn aangegeven. Het verschil blijkt uit de competenties van SBL (2005) die betrekking hebben op externe factoren als de omgeving van de school en de cultuur binnen de school.

2.2.1.1 Evidence-based

Een professional is iemand die aannames naast zich neer kan leggen, door kan vragen waar nodig, iemand die professioneel kan handelen en zich baseert op ervaringskennis waarbij de impliciete intuïtie van belang is [knowing in action] (Taylor & White, 2000). Naast ervaringskennis is er ook scholing nodig, dit kan zowel binnen de school zijn als buiten de school. Professionals profileren zich doordat ze evidence-based werken, hun werk is gebaseerd op onderzoek, op bewijs dat hun aanpak werkt (Verbiest, 2011). Wanneer docenten dat een probleem bij hun ligt en de oplossing indirect ook, zal er een positieve bijdrage geleverd kunnen aan de oplossing van het probleem. Hetzij op een creatieve, assertieve manier met meer ideeën, aansluitend bij de praktijk, ook dit wordt gezien als evidence-based (Hargreaves & Fullan, 2012). Biesta (2012) zegt dat evidence-based onderzoek wel kan aantonen wat heeft gewerkt maar het kan niet aantonen wat nog zal gaan werken. Onderzoek kan een toegevoegde waarde hebben in het onderwijs maar het is niet nodig alle interventies op te volgen wanneer de professional een ander inzicht op een bepaalde casus heeft (Biesta, 2012).

2.2.1.2 Professional

Professionals hebben invloed op het proces van teamvorming binnen de klas. Een professional moet transparant zijn in de keuzes die hij maakt en leerlingen medeverantwoordelijk maken voor het eigen leerproces. Daarnaast heeft de professional de verantwoording over de daadwerkelijke leertijd van de leerling, het middel moet passen bij het doel van de les (Marzano, 2003). Een professional heeft een goede sfeer in de klas en oog voor de leerling. Docenten zijn aanwezig en zichtbaar (Both & de Bruijn, 2012). Marzano & Miedema (2011) omschrijven vijf dimensies waaraan een professional zou moeten voldoen:

- *motivatie, een positieve houding ten aanzien van school en leren;*
- *nieuwe kennis verwerven en integreren;*
- *bestaande kennis verbreden en verdiepen;*
- *onderzoek doen en*
- *reflectie.*

Via reflectie brengt de professional samenhang aan tussen (vak)didactische kennis en handelen. Met name

wanneer men werkt op basis van routines en wanneer die niet meer toereikend zijn is reflectie van belang. Omdat er zoveel aspecten meespelen in het onderwijs is het belangrijk om op grond daarvan te reflecteren en te weten hoe reacties geïnterpreteerd worden (Kelchtermans, 2001). Professionalisering is buiten de kaders treden van het eigen klaslokaal met daarnaast collegiale samenwerking waardoor het een positieve impact heeft op het leren en de prestaties van de leerlingen (Hargreaves & Fullan, 2012). Er is behoefte is aan verschillende competenties, autonomie en sociale verbondenheid (Ryan & Deci, 2000).

Weggeman (2007) geeft eveneens een aantal aspecten weer waaraan de professional herkend kan worden:

- *minimaal een HBO opleiding;*
- *werken zelfstandig/ autonomie;*
- *nemen zelf beslissingen;*
- *zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun werk en*
- *ze moeten dagelijks hoge prestaties leveren.*

Hieruit kan geconcludeerd worden dat een professional zelfstandige kennisverwerving bij leerlingen stimuleert, taakgericht gedrag stimuleert, dat hij/ zij de leerlingen leert vragen te stellen, de zorg deelt voor een ordelijke omgeving en zorgt voor een veilig leerklimaat.

2.2.2 Motivatie tot professionalisering

Eigenaarschap, betrokkenheid en motivatie zijn drijfveren zijn voor ontwikkeling en verandering. Motivatie is hierin de belangrijkste drijfveer (Stevens, 2004). Zonder motivatie verlopen processen van onderwijsinnovatie moeizaam, of in het geheel niet (Letschert & Letschert-Grabbe, 2007). Motivatie vanuit de overheid kan worden gezien als extrinsieke motivatie, de literatuur wijst uit dat dit slechts rendement geeft voor een korte termijn (Vinke, 2006). Motivatie vanuit de schoolleider is eveneens extrinsiek maar een schoolleider kan ook de intrinsieke motivatie bevorderen. De docent kan intrinsiek gemotiveerd raken om te professionaliseren door open te staan voor verandering en feedback, na te denken over de eigen drijfveren, verantwoordelijkheid te nemen, zichzelf te scholen, onderzoek te doen en uiteindelijk autonoom te kunnen functioneren (Both & De Bruijn, 2012; Csikszentmihalyi, 1990; Marzano & Miedema, 2011; Weggeman, 2007).

2.2.2.1 De overheid

Docenten kunnen zich inschrijven in een lerarenregister waarin de docent zijn professionele vorderingen kenbaar kan maken aan de buitenwereld (Registerleraar, 2012). Docenten zijn verplicht om bekwaamheidsdossiers bij te houden en in 2020 zullen er strengere eisen worden gesteld aan de professionalisering van docenten middels een actieplan van het ministerie. Deze maatregelen zijn om docenten te motiveren tot professionalisering vanuit de overheid. Door het benoemen van excellente docenten en het verschaffen van een lerarenbeurs wil de overheid docenten eveneens extrinsiek motiveren. Wanneer gekeken wordt naar de motivatie vanuit de directie is dit veelal extrinsiek gebaseerd op tijd, ruimte en geld dat beschikbaar moet zijn inzake de professionalisering van de docent. Vanuit de overheid, zijn verschillende instrumenten ontwikkeld om de professionaliteit van de docent te 'meten', bijvoorbeeld een bekwaamheidseisen scan en een quickscan van de OnderwijSCOöperatie (2012). In februari 2012 is gestart met het register voor leraren waarin docenten aan kunnen tonen dat zij actief werken aan hun professionele ontwikkeling als docent. Je kunt als docent aantonen welke activiteiten je onderneemt om vakkennis te onderhouden (Registerleraar, 2012). De overheid heeft besloten tot deze stimulans te komen omdat de commissie Rinnooy Kan (2007) met deze aanbevelingen kwam om de professionaliteit van de docent te verhogen, het imago op te schroeven en het lerarentekort tegen te gaan. Sinds augustus 2006 zijn alle scholen in Nederland verplicht om bekwaamheidsdossiers bij te houden volgens de Wet BIO (Beroepen in het onderwijs). Op het BC is het bekwaamheidsdossier gevuld met een Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP) met behulp van een 360 gradenfeedbackinstrument, 'Keiwijzer'. In 2011 is het kamerstuk 'Actieplan Leraar 2020' aangenomen (Ministerie OCW, 2011) waarin de nadruk gelegd wordt op de professionalisering van docenten, het beschrijft hoe de professionele kwaliteit van leraren en schoolleiders verbeterd kan worden. Ook door middel van de 'functiemix' (scholen krijgen geld om een aantal docenten in een hogere schaal te salarieren) en de 'lerarenbeurs' (beurs voor docenten t.b.v. scholing) tracht de overheid de docent extrinsiek te motiveren met

financiële beloningen.

De overheid moet de scholen aanmoedigen, verwachtingen naar de scholen toe hebben, de scholen in juiste richting duwen en vooral investeren maar dit alles zal teniet worden gedaan wanneer er geen draagvlak is bij de docent, zowel individueel als binnen het docententeam (Hargreaves & Fullan, 2012).

2.2.2.2 De schoolleider

De schoolleider heeft een verantwoording ten opzichte van leerlingen, ouders, de maatschappij en de inspectie. Zodoende kan de bevordering van de professionalisering van de docenten niet nagelaten worden. Om docenten te professionaliseren is motivatie nodig. De schoolleider heeft hierin een belangrijke taak omdat deze verantwoordelijk is voor het bevorderen van een professionele of lerende cultuur, voor samenwerking en voor een collectieve verantwoordelijkheid (Geijssels & Meijers, 2005). Het is van belang om de individuele docent te motiveren tot professionalisering (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006; Kwakman, 1999).

De schoolleider betreft de docenten in de veranderprocessen zodat docenten eigenaarschap ervaren en daardoor gemotiveerd kunnen raken om zich te professionaliseren. (Hargreaves, 2003; Fullan, 2007; Letschert & Letschert-Grabbe, 2007). Een schoolleider laat de noodzaak van scholing inzien, zodat er besef van urgentie ontstaat wat invloed kan hebben op de intrinsieke motivatie van de docent. De schoolleider kan de juiste randvoorwaarden creëren, docenten motiveren ofwel in de flow te krijgen, vertrouwen geven en scheppen en transparantie geeft in de stappen die de schoolleider maakt (Both & De Bruijn, 2012; Hargreaves, 2003; Hargreaves & Fullan, 2012; Kotter, 2007; Letschert & Letschert-Grabbe, 2007; Senge, 2011). Hiervoor worden ruimte, tijd en geld beschikbaar gesteld wat eveneens invloed kan hebben op motivatie maar dan extrinsiek. Het inzetten van de 'functiemix' en het laten maken van een POP kan motivatie tot professionalisering bewerkstelligen (CPS, 2005). Professionalisering van docenten lijkt echter gedoemd te mislukken wanneer de activiteiten op dit gebied niet verankerd zijn in de eigen visie van de docent (Bergen & Vermunt, 2008). Voor de schoolleider dus zaak om draagkracht te creëren en na te denken over de implementatie van de visie, het eigenaarschap geven en te bevorderen. Door het bevorderen van autonomie bij docenten kan een lerende organisatie ontstaan die uiteindelijk deel uit zal maken van de verandercultuur binnen de school. Uiteindelijk is het streven naar collectieve verantwoordelijkheid in plaats van individuele autonomie en scholing nodig om collegiaal vertrouwen te krijgen en open te staan voor elke vorm van feedback (Hargreaves & Fullan, 2012).

Het uitspreken van vertrouwen en bevordering van ontwikkeling zijn belangrijke onderdelen om docenten in de 'flow' te krijgen, te motiveren (Both & De Bruijn, 2012). Het vergroten van betrokkenheid bij een verandering kan door docenten te betrekken bij het beleid. Door de betrokkenheid en het urgentiebesef zal de motivatie van de docenten verhoogd worden (Both & De Bruijn, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012).

2.2.2.3 De docent

De docent heeft vooral behoefte aan de toepassingsgerichte kennis met een duidelijke relevantie voor de praktijk (Vermunt, 2007). Drie basisbehoeften die een voorwaarde zijn om te professionaliseren zijn; de behoefte aan competentie, aan autonomie en aan sociale verbondenheid (Ryan & Deci, 2000). Het besef van urgentie is één van de drijfveren om motivatie te bevorderen (Fullan, 1982; Letschert & Letschert-Grabbe, 2007).

Wanneer docenten gevraagd worden na te denken over zaken die belangrijk zijn in hun werk dan kom je uit bij hun drijfveren, talenten, motivatie en mogelijkheden. Wanneer je dat helder hebt kun je ook individuele doelen stellen en die doelen kunnen weer bijdragen aan de organisatiedoelen (Tiggelaar, 2010). Motivatie is belangrijk, zowel intrinsiek (drijfveren, ambitie, interesse) als extrinsieke (status, functiemix, vergoeding) motivatie (Bos, 2012). Motivatie is nodig om verandering in een schoolorganisatie te bewerkstelligen (Vinke, 2006). Door bevlogenheid in het personeelsbeleid centraal te stellen is er veel te winnen op het gebied van professionalisering. Docenten hebben veel minder last van ziekteverzuim en zoeken minder snel een andere baan. Het belangrijkste is dat zij een positieve bijdrage leveren aan de leerresultaten van de individuele leerling

stelt Konermann (2012) in haar onderzoek. Er zijn veel manieren om te leren, zoals buddysystemen, coaching en jobrotation (Konermann, 2012). Een docent heeft een HBO-diploma of is universitair geschoold, maar net als bij een arts, gaan de leerlingen en ouders er wel vanuit dat de docent zich blijft professionaliseren. Een goede docent reflecteert voortdurend en vraagt zich af of zijn onderwijs wel effectief is zodat hij een bijdrage kan leveren aan de kwaliteit van de beroepsgroep als geheel (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2007). Er zijn verschillende theorieën over het motiveren van de docent maar het komt voornamelijk neer op draagvlak, het eigenaarschap hebben over het project en het ontvangen- en geven van feedback.

Om te professionaliseren is het van belang in de 'flow' te komen (Csikszentmihalyi, 1990). Wanneer een taak uitdagend is voor de docent en aansluit bij diens vaardigheden ontstaat er flow. De Flow is de juiste verhouding tussen uitdaging en capaciteiten, positieve feedback en actie (Csikszentmihalyi, 1990). Het maakt werken zinvoller, leren gaat makkelijker en er ontstaat zelfvertrouwen (Both & De Bruijn, 2012). Het vereist dat iemands diepste waarden en identiteit aansluiten bij zijn overtuigingen en bij het gedrag en de bekwaamheden die hij laat zien. Dit leidt tot interactie met de mensen in de omgeving. Door rekening te houden met diverse leerstijlen van leerlingen, een afwisseling van werkvormen en opdrachten aan te bieden en kwaliteiten te benoemen zal een docent het vertrouwen winnen van de leerling en daardoor gaan ze ook met plezier naar school (Both & De Bruijn, 2012).

2.3 Aanbieden van scholing

Deze paragraaf geeft antwoord op de vraag op welke manieren er, volgens de literatuur, scholing wordt aangeboden en geïmplementeerd kan worden.

2.3.1 Scholing als onderdeel van professionalisering

In dit onderzoek wordt scholing gezien als onderdeel van professionalisering van de docent. Een scholingsbeleid hoeft niet te betekenen dat docenten zich daadwerkelijk gaan professionaliseren. Scholing is essentieel voor de professionalisering en uiteindelijk voor een lerende schoolcultuur. De dynamiek van losse scholing heeft een zeer beperkte houdbaarheid, naar schatting anderhalve dag dus het is van belang deze direct te delen met collega's of te implementeren binnen de schoolcultuur (Kwakman, 2003). Scholing kan een goede ondersteuning zijn op zowel didactisch als pedagogisch gebied. Het is een motivatiemiddel voor het professionaliseringsproces van de docent (Both & De Bruijn, 2012). Scholing is niet per definitie het volgen van een cursus, maar kan juist plaatsvinden binnen de context van het dagelijks werk waarbij de kennis wordt gekoppeld aan de praktijk (Jutten, 2008). Wanneer een docent van de opleiding komt, is een docent geschoold maar deze moet zich blijven professionaliseren (Knight, 2002). Ontwikkelingen rondom de 'Functiemix' bevestigen dit eveneens.

2.4 Schoolculturen

Deze paragraaf geeft antwoord op de vraag welke schoolculturen er volgens de literatuur zijn. Verschillende schoolculturen vragen om verschillende benaderingen wanneer deze betrokken worden op de professionalisering van een docententeam.

Er zijn verschillende benamingen voor schoolculturen. In de praktijk is er uiteraard veel overlap zoals te zien in de volgende paragraaf. Van Emst (2007) onderscheidt drie culturen, de ambtelijke cultuur (meer dan 30% van de scholen in Nederland) waar een sterke hiërarchie heerst. Op de tweede plaats de politieke cultuur waarin iedereen evenveel zeggingskracht heeft (meer dan 55%) en als derde de professionele cultuur (minder dan 10%) waarin docenten gericht zijn op kwaliteit, op teamleren (Emst, 2007). Deze laatste cultuur komt het meest overeen met de lerende cultuur ofwel de verandercultuur die Graves (1974) beschrijft. Aansluitend op deze culturen is de 'lerende schoolcultuur' waarin men ook de kenmerken terug zal zien van een verandercultuur en een ecologische cultuur (Dufour, 2004 & Jutten, 2007).

2.4.1. Cultuur Graves en de Caluwé

Er bestaan volgens Graves (1974) een aantal culturen;

1. *Stamcultuur*;

2. *Verovercultuur*;
3. *Hiërarchische cultuur*;
4. *Prestatiecultuur*;
5. *Zorgcultuur*;
6. *Verandercultuur en de*
7. *Ecologische cultuur (CPS, 2005).*

Het CPS (2005) heeft een combinatie gemaakt van bovenstaande cultuurfasen in combinatie met het 'kleurendenken' van De Caluwé (2006). De Caluwé (2006) heeft veranderingen in kleur gezet, het zogenaamde kleurendenken. Het geeldrukdenken gaat om macht, status en invloed. Het blauwdrukdenken omvat het stellen van een doel en dan planmatig daar naar toe werken, de nadruk ligt op beheersing en structureren, aansturen. Het rooddrukdenken gaat om het motiveren van docenten. Hierbij kunnen we denken aan motivatie door bijvoorbeeld een financiële beloning of secundaire arbeidsvoorwaarden. Het groendrukdenken heeft sterke overlap met het lerende principe, de verandercultuur. Het motiveren van lerende groepen binnen de organisatie, Nieuwe uitdagingen binnen een professionele leergemeenschap. Docenten zijn in staat hun eigen leerdoelen te stellen en het eigen leerproces vorm te geven. Witdrukdenken ligt het dichtst bij veranderen, ook wel de chaostheorie genoemd, wat drijft docenten daadwerkelijk? Mensen veranderen vooral vanuit eigen energie, inspiratie en kracht. Belangrijk om te weten is wat docenten drijft en waar blokkades liggen (De Caluwé & Vermaak, 2006). Op de site van het CPS (2005) zijn deze twee culturen over elkaar heen gelegd, de kleuren van De Caluwé (2006) hebben overeenstemming met de cultuurfasen van Graves (1974).

2.4.2 Een lerende schoolcultuur

De lerende schoolcultuur is in dit onderzoek beschreven als de cultuur zoals Jutten (2007) beschrijft. Aan de school is de opdracht meegegeven vanuit het ministerie om in te spelen op een veranderende maatschappij. Het antwoord van de school op die veranderingen kan zijn: het vergroten van de capaciteit om als school te leren. Door te leren kunnen leraren beter inspelen op de nieuwe eisen en daardoor is hun werk prettiger en effectiever (Jutten, 2007). Essentieel daarbij is dat werken en leren met elkaar worden verbonden. Docenten geven en ontvangen feedback, fouten maken mag (moet), en docenten dienen beloond te worden voor het nemen van eigen initiatief en de tijd krijgen om gedragsalternatieven te ontwikkelen en te ontdekken. Op teamniveau zijn gemeenschappelijk doelen noodzakelijk. Daarnaast is er een mate van zelfstandigheid nodig en belangrijk is een goede onderlinge relatie, ruimte geven en van elkaar leren. De schoolleider heeft invloed op de individuele leden om de veranderingen vorm te geven (Jutten, 2007). Daarom is het in het belang van de organisatie om de achterblijvers in dat veranderproces niet te negeren maar iedereen mee te nemen (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006). Dit voorgaande wordt tegengesproken in recentere literatuur. Hargreaves & Fullan (2012) geven aan duidelijk te zijn ten opzichte van de docenten die niet competent genoeg zijn en het ook niet zullen worden. De school maakt hierin keuzes in samenspraak met het docententeam om deze docenten op zoek te laten gaan naar een ander beroep.

Een lerende school moet zich richten op een gezamenlijke visie, persoonlijk meesterschap en mentale modellen naast teamleren en systeemdenken (Senge, 2011). Volgens Dufour (2004) draait alles om de lerende schoolcultuur. Hij gaat in op de leerlingen en het gedrag van de docenten in de lerende cultuur. Docenten maken plannen voor leerlingen en maken die plannen weer inzichtelijk voor ouders, school en leerling zelf waardoor de zelfstandigheid van de leerling wordt bevorderd en de leerling weet waar hij aan toe is. Docenten moeten samenwerken, hun handelen analyseren en samen zorgen voor verbetering. Deze samenwerking zal uiteindelijk leiden tot een hoger niveau van de leerling. Niet blijven vasthouden aan het opgelegde curriculum maar kijken naar de doelen (Dufour, 2004). De Bie (2003) noemt de lerende schoolcultuur een onderwijsvernieuwing. Tijd, zorgvuldigheid, ontwikkeling en deskundigheid zijn essentieel volgens De Bie (2003). De positieve effecten van een lerende school zijn verbetering van kwaliteit, voorsprong op andere scholen, enthousiaste en betrokken leraren en leerlingen en deel uitmaken van de omgeving (Kuijpers, 1998). Elke vorm van onderwijs zal moeten bijdragen aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (persoonsvorming) zodat leerlingen autonoom en onafhankelijk worden in hun denken en handelen (Biesta, 2012).

2.4.2.1 Interventies die implementatie van een lerende schoolcultuur bevorderen

Grote plannen en vage ideeën zijn een slechte combinatie voor de implementatie van een lerende schoolcultuur (Fullan & Hargreaves, 2012). Het is in deze aan te bevelen één of twee stapjes tegelijk te nemen en een duidelijke visie te hebben die niet alleen vanuit de directeur is opgelegd, maar gedragen wordt door een groot deel van het docententeam (Both & de Bruijn, 2012; Fullan, 1982; Fullan & Hargreaves, 2012; Kotter, 2007; Marzano, 2003). De visie is nodig om een algemene richting voor verandering te verduidelijken, om mensen te motiveren tot het ondernemen van actie in de juiste richting en coördinatie van acties van verschillende mensen kan plaatsvinden op een snelle en efficiënte wijze. In tegenstelling tot wat de Bie (2003) zegt; een lerende schoolcultuur kan het beste meteen op grote schaal ingezet worden en de visie zal duidelijk worden in de praktijk. Daarbij zegt de Bie (2003) ook dat een vernieuwing begrijpelijk moet zijn en makkelijk toe te passen zodat er een snellere acceptatie van het proces volgt.

In de literatuur wordt een aantal manieren genoemd waarop een school een lerende cultuur kan implementeren (Both & de Bruijn, 2012; De Bie, 2003; Fullan, 1982; Fullan & Hargreaves, 1996; Marzano, 2003). Marzano (2003) beschrijft een concreet stappenplan waarin gestart wordt met een nulmeting. Daarna volgt het identificeren en implementeren van de interventies, waarna het effect op de leerlingen onderzocht zou moeten worden. Pas na deze stappen kan een eventueel volgend probleem of een andere kwestie aangepakt worden met hierbij de voetnoot dat de uitkomsten van de stappen van elkaar kunnen verschillen omdat iedere school anders is (Fullan, 1982; Marzano, 2003). Kotter (2007) heeft een achtfasenproces beschreven voor de implementatie van een andere cultuur. Het verschil tussen beide is dat Kotter (2007) meer gericht is op het docententeam. Niet de metingen zijn belangrijk maar de motivatie, het draagvlak en het urgentiebesef is wat een ommekeer kan maken van een cultuur binnen een organisatie. Kotter (2007) geeft de voorkeur aan het vieren van de successen, duidelijke communicatie onderling en het blijven herhalen van de visie. Het afstemmen van de leerling, de leraar en het leerplan (Letschert & Letschert-Grabbe, 2007). Daarnaast het proces zo eenvoudig mogelijk houden zodat het voor iedereen begrijpelijk is (De Bie, 2003; Kotter, 2007).

Jutten (2007) heeft een aantal ijkpunten waaraan een lerende cultuur zou moeten voldoen;

- systeemdenken (buiten de school/ het lokaal kijken, inschattingen kunnen doen op langere termijn);
- persoonlijk meesterschap (autonomie, vernieuwing, eigen ontwikkeling);
- gezamenlijke visie (samen ontwikkelen en dragen van de visie);
- mentale modellen (elkaar ondersteunen, luisteren naar elkaar, interesse voor elkaar);
- teamleren (van elkaar leren, feedback geven, samen verantwoordelijk dragen en dat voelen).

Deze elementen zijn grondleggers van een lerende organisatie en wanneer deze stapsgewijs ingebracht worden, heeft de implementatie van een lerende cultuur een grotere kans van slagen (Jutten, 2007).

Een cultuur gaat verder dan het implementeren van een nieuwe werkvorm, het plegen van interventies zodat docenten zich willen professionaliseren. Het is een cultuuromslag, een vernieuwing, pas wanneer teamleden kritisch naar zichzelf willen kijken komt er een omslag naar meer opbrengstbewust, vraaggestuurd en handelingsgericht onderwijs. Dan willen ze zichzelf ontwikkelen, hun instructie meer variëren en beter afstemmen op de leerlingen (Verbiest, 2011). De grondlegger van een lerende schoolcultuur is de interne (intrinsieke) motivatie van de docent om te professionaliseren, persoonlijk te leren en dat te delen en hoe dat te bereiken. Hierdoor volgen er betere prestaties in de beroepscontext (Ryan & Deci, 2000).

2.4.3 Concluderende samenvatting

Samenvattend kunnen we stellen dat de leraar die zich als professional gedraagt, persoonlijk leiderschap laat zien. Hij is gericht op kwaliteitsverbetering, voelt zich persoonlijk verantwoordelijk, kent zijn eigen kwaliteiten en kan die ook inzetten, hij of zij durft collega's aan te spreken op resultaten en gedrag, weet zich verbonden aan de visie van de school en levert een bijdrage aan de realisatie van deze visie. De literatuur heeft gemeen dat een docent als professional zich proactief opstelt, zelfstandig en betekenisvol kan functioneren, interne of externe scholing volgt, een onderzoekende houding heeft, reflecteert, ambitieus is en omgevingsgericht is.

Uiteindelijk werkt de professional resultaatgericht, dit kan evidence-based zijn of vernieuwend. Zolang het primaire proces van het leren van de leerling uiteindelijk centraal blijft staan.

Een lerende cultuur is een cultuur waarin docenten en leidinggevenden samenwerken om morele doelen te activeren. Om dit te kunnen bewerkstelligen moeten verschillen gerespecteerd worden, zal er kennis opgebouwd moeten worden waarna het getoetst zal worden aan meetbare resultaten. Een cultuur waarin 'uit balans' een leermoment kan zijn, waarin kennis delen en communicatie keynotes zijn. Verschillende factoren zijn nodig om een open, lerende cultuur te bewerkstelligen waaronder het creëren van een context waarin docenten zich kunnen ontwikkelen en vertrouwen in elkaar hebben zodat vernieuwingen plaats kunnen vinden. Een cultuur veranderen zal alleen gerealiseerd kunnen worden door buiten de kaders te treden en de omgeving te betrekken, niet alleen binnen de school maar ook daarbuiten. Het primaire proces zal hierin altijd voor ogen gehouden moeten worden; dat degene die onderwezen worden, meer zelfstandigheid en onafhankelijkheid krijgen in hun denken en handelen.

3. Opzet van het onderzoek

Dit onderzoek is een 'surveyonderzoek' om een overzicht te krijgen van het begrip professionalisering binnen het BC. Het in kaart brengen van de visie die er is op het BC op professionalisering vanuit drie perspectieven; het perspectief van de directeur-bestuurder, van de teamleiders en van de docenten van het BC. De literatuur geeft aan dat voor een lerende cultuur alle neuzen dezelfde kant op moeten (Fullan, 2007; Fullan & Hargreaves, 1996; Jutten, 2008; Verbiest, 2011). Het BC zegt in de eigen visie van 2012 dat het BC een lerende school wil zijn (Doornenbal-Veldhuizen, 2012). Door dit onderzoek komt er een overzicht van de punten waarop docenten hun professionaliteit binnen het BC kunnen bevorderen. Ook brengt het onderzoek in kaart welke cultuur op het BC heerst en in hoeverre de school een 'lerende school' is met een verandercultuur (CPS, 2005). Tevens worden de gebruikte instrumenten beschreven die zijn ingezet om gegevens te verzamelen worden beschreven in dit hoofdstuk.

3.1 Inleiding

Voor dit surveyonderzoek zijn er enquêtes gehouden, documenten gelezen en is er een interview gehouden. De onderzoeker wil iets te weten wilde komen over een grote groep mensen, met als uiteindelijke doel, beleid te maken en overzicht te krijgen. De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) geven aan dat een surveyonderzoek kenmerkend is om een verkennend onderzoek te doen. Er is voor gekozen niet te randomiseren of stratificeren op kenmerken van bijvoorbeeld sekse of leeftijd. Dit omdat het om het volledige overzicht gaat van de totale populatie. Zo kan er geen sprake zijn van beïnvloeding, door de onderzoeker, van het proces. Gekozen is voor een surveyonderzoek omdat binnen korte tijd, met weinig middelen, een representatief overzicht verkregen kan worden. Het is een zeer geschikte strategie voor een eerste oriëntatie, bijvoorbeeld voor beleidsbeslissingen. Dit onderzoek is een eenmalig onderzoek maar er kan voor gekozen worden om later nog een diepergravend (vervolg) onderzoek te kiezen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

3.2 Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd onder alle VMBO docenten (N=38). De docenten variëren in de leeftijd van eenentwintig tot vierenzestig jaar en het zijn zowel mannen als vrouwen. De vragenlijst voor de teamleiders (N=3) is onder de drie teamleiders afgenomen. De vragenlijst voor de directeur-bestuurder (N=1) is afgenomen in een interview.

3.3 Communicatie

Met wie?	Op welke manier?	Doel?
Directeur-bestuurder BC	Open interview	Visie op professionalisering. Doelen van professionalisering.
Docenten BC en MT	Enquête, participanten blijven anoniem tijdens het proces, in het onderzoek	Betekenis van professionalisering binnen de school en op welke manier krijgt men scholing, om professionalisering te bevorderen, aangeboden?
Docenten BC en MT	Invullen van de scan van De Caluwé en Graves (2006) van het CPS (2005), de scan voor het 'lerend veranderen' (2012) en de scan van Jutten inzake de lerende organisatie (zie bijlage 2)	Scans om aan te tonen waarin de mening van docenten en MT van het BC wordt weergegeven t.o.v. een lerende cultuur op het BC.

3.4 Ethiek

In dit onderzoek zal de anonimiteit van de onderzoekseenheden, te allen tijde gewaarborgd worden. Het onderzoek is vertrouwelijk, de uitkomsten zullen openbaar gemaakt worden maar om de vertrouwelijkheid en anonimiteit te waarborgen zullen deze uitkomsten geen expliciete gegevens van de docenten, het MT en de directeur-bestuurder bevatten. Tenzij directeur-bestuurder als enige antwoord geeft in een interview. Namen en verdere expliciteringen worden niet aangegeven in het onderzoek. Zo worden er ook geen namen genoemd bij de verschillende onderzoeken en ook niet in de verschillende tabellen en grafieken. Het gaat om een globaal onderzoek waarbij de anonimiteit gewaarborgd kan blijven omdat het uiteindelijk gaat om het grotere geheel (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

3.5 Instrumenten voor het verzamelen van gegevens

Wat is professionalisering volgens de literatuur?

Er is gekozen voor een literatuuronderzoek. Dit onderzoek dient om antwoorden te krijgen op een aantal vragen met betrekking op professionalisering. Namelijk het initiëren van professionalisering, het motiveren en wat is een professional nu eigenlijk? Hiervoor zijn verschillende bronnen geraadpleegd om voldoende resultaat te behalen. Documentonderzoek is daar onderdeel van. Er is gebruik gemaakt van literatuur, internet, onderzoeken en artikelen, veelal op wetenschappelijk niveau.

Documenten bestaande uit algemene bronnen als het 'Schoolbeleidsplan' zijn geraadpleegd. Het onderzoeken van de visie in de beleidsplannen op professionalisering. Onderzoeken of er data aanwezig is over de implementatie van scholing. Het filteren van gegevens uit het voorlopig auditrapport van 'Fricolore' (een coöperatieve vereniging van verschillende scholen). Bovenstaande documenten hebben een toegevoegde waarde als aanvulling op de andere onderzoeksmethoden. Het is materiaal waarop de onderzoeker zelf geen invloed uit heeft kunnen oefenen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Wat wordt er op het BC verstaan onder professionalisering?

Er is een enquête (bijlage 1) gehouden bestaande uit een vragenlijst met elf gesloten en drie open vragen voor docenten en teamleiders. Er is gebruik gemaakt van multiple-choice vragen, rangordening waarin respondenten een rangorde in kunnen vullen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Het doel van deze vragenlijst is:

- de betekenis achterhalen van professionalisering op het BC;

- *inzichtelijk krijgen welk professionaliseringsaanbod ontbreekt op het BC;*
- *inzichtelijk krijgen op welke manier(en) docenten en MT scholing krijgen aangeboden;*
- *hoe docenten hun keuzes maken in scholing en welk aanbod zij daar nog in missen.*

Het is een zelf ontworpen instrument vanuit de fundering van het eigen theoretisch kader. Er is gekozen voor een enquête vanwege de snelle manier van informatie verkrijgen bij een grote groep mensen. Respondenten hebben de vrijheid om de vragenlijst in te vullen op een moment dat het hen schikt. De uitkomst kan verweven worden in een vrij ongecompliceerde analyse en de anonimiteit kan goed gewaarborgd worden (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Het interview met de directeur-bestuurder is een open interview met negen, open vragen. Er is voor gekozen om dezelfde vragen te stellen als die voorgelegd waren aan de docenten via de enquête. Door middel van een interview kan er meer bereikt worden met als doel de visie op professionalisering vanuit het perspectief van de directeur-bestuurder in dit onderzoek te expliciteren. Daarnaast het verhelderen van de beoogde doelen van professionalisering en op welke manieren scholing wordt aangeboden. Het interview is op de locatie van het BC gehouden in het kantoor van de geïnterviewde, zo was er minder voorbereiding nodig om een locatie te vinden. In het verslag is geen complete, uitgewerkte versie van het interview aanwezig. Er is wel een beknopte uitwerking terug te vinden in het onderzoeksverslag.

Welke rol speelt de scholingsgids van het BC in de keuzes die docenten maken om te professionaliseren?

Om de scholingsgids en het gebruik te kunnen analyseren is op basis van die gids een analyse gemaakt van de docenten die daadwerkelijk gebruik gemaakt hebben van deze gids en voor welke doeleinden. Hiervoor waren er gegevens nodig die reeds in bezit waren van de onderzoeker door de functie als opleider in de school. De resterende antwoorden zijn onderzocht door middel van een enquête (hierboven beschreven).

Welke cultuur heerst op het Berechja College (BC)?

Er is gebruik gemaakt van een bestaand instrument, de cultuurscan, om zicht te krijgen op welke cultuur er momenteel op het BC heerst (CPS, 2005). De cultuurscan is afkomstig van het CPS (2005) en is te vinden op de website van het CPS. Deze scan is gebaseerd op de culturen van Graves (2006) en de kleuren van De Caluwé (2006). De scan voor de lerende school is afkomstig van Jan Jutten (2007). Deze 'Vragenlijst voor onze school als lerende organisatie' dient om zicht te krijgen waar het BC zich op dit moment bevindt binnen een lerende organisatie. Door het beantwoorden van een aantal gesloten, multiple-choice vragen kan een conclusie getrokken worden waaruit blijkt of het BC tot een lerende school behoort. Er is een tweede scan gebruikt om zicht te krijgen op de veranderingen die plaatsvinden binnen het BC, de scan van het CPS (2012) 'lerend veranderen'. De scan voor het lerend vermogen van de organisatie 'lerend veranderen' is gebruikt om aan te kunnen tonen in welke gebieden er nog aandacht gegeven moet worden om tot een lerende organisatie te komen (CPS, 2012). Alle gebruikte scans geven de gemiddelde scores weer van de docenten (N=38) en het MT (N=3). De ondervraagde docenten en het MT bestaan uit zowel mannen en vrouwen van leeftijden variërend tussen de eenentwintig en vierenzestig jaar. De werkervaring varieert van twee jaar tot veertig jaar.

4 Resultaten

Hieronder staan de onderzoeksbevindingen naar aanleiding van gegeven antwoorden op de onderzoeks- en deelvragen. Deze zijn onderverdeelt per deelvraag. De resultaten van de eerste onderzoeksvraag zijn gebaseerd op literatuur en zijn deels al verwerkt in het theoretisch kader in de tweede paragraaf. Hieraan zullen ook resultaten toegeschreven worden. Binnen het onderzoek zal er rekening gehouden moeten worden met sociaal wenselijke antwoorden al waren docenten op de hoogte van het feit dat alle antwoorden anoniem verwerkt worden.

4.1 Resultaten onderzoeksvraag 2:

Wat wordt er op het BC verstaan onder professionalisering?

4.1.1 Wat verstaan de docenten van het BC onder professionalisering?

Om antwoord te krijgen op bovenstaande vraag is er een enquête (zie bijlage 1) 'de docent als professional' afgenomen bij de docenten van het BC (N=38). Uiteindelijk zijn alle vragenlijsten ingevuld, een opbrengst van 100%. 'Wat versta je onder professionalisering?' betreft een open vraag waarop meerdere antwoorden gegeven konden worden door de docenten (N=38). De gegeven antwoorden in sleutelwoorden zijn terug te zien in onderstaande grafiek waarin alle antwoorden in groepen verdeeld zijn ingevuld. Hierdoor komt er een duidelijk overzicht van welke gebieden de docenten linken aan het begrip professionaliseren. Hoogst waarschijnlijk is de opbrengst in response kwantitatief (100%) hoog door twee reminders na de vastgestelde datum van inleveren (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011) .



Figuur 1. Uitkomsten op de vraag "Wat verstaan docenten onder professionalisering?" februari 2012. Het betreft hier een gemiddelde van alle docenten (N=38). De y-as geeft het aantal gegeven antwoorden in procenten

4.1.2 Wat verstaat het Management Team (MT) onder professionalisering?

Het management team van het BC bestaat uit drie personen. Een teamleider bovenbouw, onderbouw en een teamleider van de nautische afdeling. Ook aan hen is de vraag, wat zij verstaan onder professionalisering, in de vorm van een vragenlijst voorgelegd. Hieronder een overzicht van wat het MT verstaat onder professionalisering.

- Zorgen dat je blijft, het liefst nog vooroploopt. Zorgen dat je op niveau blijft en je horizon verlegt. Een

lerende school.

- *Je werk beter en efficiënter uitvoeren.*
- *Het dient een persoonlijke verantwoordelijkheid te zijn voor iedere docent welke voortvloeit uit zijn of haar eigen professionalisering. Een docent moet hoog geschoold zijn zodat hij zijn professionaliteit kan onderhouden en bewaken, liefst zodanig dat politieke, maatschappelijke en regionale wensen door transformatie productief worden gemaakt in het primair proces. Uiteindelijk willen we komen tot een lerende school.*

4.1.3 Wat verstaat de directeur-bestuurder onder professionalisering?

In een interview met de directeur-bestuurder van het BC is de vraag voorgelegd hoe professionalisering van de docenten wordt gezien vanuit het perspectief van de directie. De directeur-bestuurder is van mening dat een professional door het vergroten van de eigen deskundigheid, aan meer standaarden voldoet. Een professional vraagt zich altijd af: 'Hoe kan ik verbeteren?' Tot een hoger level komen, groeien binnen een lerende organisatie met een verandercultuur. Waar de directie nieuwsgierig naar is, is 'Wat maakt dat je ervoor gaat, wat zijn je drives?' Dat is interessant om te weten zodat je daarop kunt inspelen. Er zijn vijf ijkpunten in de algemene visie van het BC voor het nieuwe schooljaar, namelijk:

- *Christelijk*
- *Innovatief*
- *Uniciteit*
- *Ondernemend*
- *Duurzaam*

Daarnaast is er behoefte aan meer kwaliteit binnen de school en om dit te bewerkstelligen zou er meer onderzoek binnen de school plaats moeten vinden. Scholing hierin is ook belangrijk, dat heeft zeker effect op de professionaliteit. De professionaliteit van de docent kan helpen van het BC een lerende organisatie te bewerkstelligen. Het auditrapport 'Fricolore' geeft aan dat er sprake is van 33% beweging in de school op het gebied van professionalisering (Fricolore, 2012). Beweging in deze context geeft aan dat er stappen gezet worden door de docenten tot professionalisering. Twee jaar geleden gaven diezelfde onderzoekers aan geen enkele beweging te zien. Het aanbieden van scholing vanuit het BC is gebaseerd op de scholingsgids, er zijn vijf mensen die buiten de scholingsgids om, scholing aan hebben gevraagd. Eens per jaar is er een scholingsweekend waarin het onderwerp van scholing vaststaat. Daarnaast ligt de verantwoordelijkheid bij de individuele docent.

4.1.4 Welke visie is er rond het initiëren van professionalisering op het BC?

Er bestaan twee documenten waarin professionalisering op het BC naar voren komt. Hierin staat over de ontwikkeling van de docent het volgende geschreven:

De visie op onderwijs van het Berechja College is in steekwoorden te benoemen als:

- *het leren van leerlingen staat centraal;*
- *didactiek richt zich op het zelf verantwoordelijk zijn voor eigen leren.*

Voor het onderwijs van morgen betekent dit een lerende organisatie waarin leerlingen uit verschillende leerbronnen kunnen leren. Leerlingen zijn middels een portfolio zelf verantwoordelijk voor hun leren. In dit portfolio tonen zij de competenties die zij verworven hebben en welke zij nog willen verwerven. Het leren wordt wellicht het meest gekenmerkt door de verschuiving van het perspectief op leren. Kennis wordt daarbij niet langer gezien als iets dat buiten de leerling ligt, opgeslagen in boeken en door docenten wordt overgedragen. De leerling verwerft zelf kennis en inzicht door zintuiglijke informatie te koppelen aan eerdere ervaringen en deze te ordenen in structuren die het opgebouwde beeld van de werkelijkheid wijzigen. Door taakgestuurde of zelfs leerling-gestuurde opdrachten ontdekken leerlingen steeds nieuwe ingangen waarin ze hun weg moeten vinden. De docent faciliteert en coacht dit proces. De leeromgeving is niet langer afgebakend tussen de muren van het klaslokaal, maar overschrijdt de grenzen van het gebouw, richt zich op de reële en virtuele buitenwereld. Alle beleidsvoornemens hebben tot doel om bovenstaande visie op onderwijs en de daarbij behorende ambitie te realiseren. Dit is niet van vandaag op morgen gerealiseerd en zal veel tijd en energie kosten. Het is wel de koers die we met nieuw elan met z'n allen varen. In die zin moet deze visie gezien worden als de richting die we

opgaan. Hoe wij daar komen en waar wij precies uitkomen zien we als een binnenlopen in een warenhuis waar voor ieder de diensten en producten te verkrijgen zijn die hij nodig heeft om zich goed te ontwikkelen (Doornenbal-Veldhuizen, 2010).

De scholingsgids (2011) omvat beleid op professionalisering, namelijk: *Het Berechja College ontwikkelt zich als een lerende organisatie die verantwoordelijk is voor het ontwerp van haar eigen doelen en strategieën voor de ontwikkeling van het onderwijs. Deskundigheidsbevordering omvat alle activiteiten die bijdragen aan zowel de kennis en ervaring als aan een grotere bekwaamheid en betere geschiktheid voor de uitoefening van de functie. De invulling van de deskundigheidsbevordering op het BC sluit zoveel mogelijk aan bij de behoeften van de deelnemers en is aan de onderwijspraktijk gerelateerd. Het leren wordt benaderd als het verkrijgen van praktijkkennis. Er zijn twee manieren om praktijkkennis te verkrijgen. Waar mogelijk is het leren niet opleidingsgestuurd, maar krijgt het meer het karakter van kenniskringen waar sprake is van samenwerkend leren. Samenwerking vormt het middel om samen met anderen competenties te verwerven en het biedt daarbij een vorm van sociale ondersteuning. Een dergelijke samenwerking kan bijdragen aan de beoogde deskundigheidsbevordering, maar is niet per definitie een garantie voor succes. Van oudsher heerst op het BC een individualistische cultuur. Door de invoering van de teamstructuur maken we langzaam aan de omslag naar een samenwerkingscultuur met werkplekcondities die gunstig zijn voor de professionele ontwikkeling van leraren. Voorwaarden zijn ruimte voor ontmoeting en interactie, communicatieve structuren, vertrouwen, ondersteunend leiderschap en een gedeelde opvatting van problemen. Verbinding, vakmanschap en verantwoordelijkheid zijn hierbij de centrale thema's. Onze aanpak van de deskundigheidsbevordering beoogt dit proces te versterken. De deelnemers gebruiken de kennis van elkaar en ondervinden steun van collega's op zowel emotioneel vlak als informatief gebied. Verbreding door deelname uit andere scholen wordt nagestreefd.* (Doornenbal-Veldhuizen, 2011).

4.2 Resultaten onderzoeksvraag 3:

Welke rol speelt de scholingsgids van het BC in de keuzes die docenten maken om te professionaliseren?

4.2.1 In hoeverre maken docenten gebruik van de scholingsgids?

Gedurende het schooljaar 2011/2012 zijn er een aantal grote cursussen gegeven vanuit de scholingsgids. Hieronder (figuur 2) de opgave van docenten aan de hand van deze gids. De cursussen zijn dikgedrukt weergegeven in het schema, daaronder staat het aantal deelnemers genoemd.

Knoppencursus Smartboard en smarter met smartboard	Teletop	Onderwijskundig leiderschap
Uitgesteld		16 deelnemers
Prezi	LVS	Word
15 deelnemers 14 februari	AFGELAST	4 deelnemers
Excel	PowerPoint	Gebruik beamer
5 deelnemers	6 deelnemers	4 deelnemers 20 februari
Training mentoren		In gesprek met de leerling
3 deelnemers UITGESTELD naar 2012/2013		Geen aanmeldingen
In gesprek met ouders	Gedragsproblematiek	Pedagogische concepten
Geen aanmeldingen	Geen aanmeldingen	Geen aanmeldingen
Didactische concepten	Omgaan met stress	Generatiemanagement
Geen aanmeldingen	16 deelnemers	Geen aanmeldingen

Intervisie	Basisvaardigheden vakcoach Coach I	Verdiepingscursus Coach II
	12 aanmeldingen	11 aanmeldingen
SVIB	Onderzoek	Internationalisering
Geen aanmeldingen	Geen aanmeldingen	Geen aanmeldingen
Vakkringen	Kenniskring LWOO	Kenniskring straffen en belonen
Geen aanmeldingen	Geen aanmeldingen	Geen aanmeldingen
Spelling	Kenniskring Taalbeleid	Kenniskring activerende werkvormen
16 aanmeldingen	Geen aanmeldingen	Geen aanmeldingen

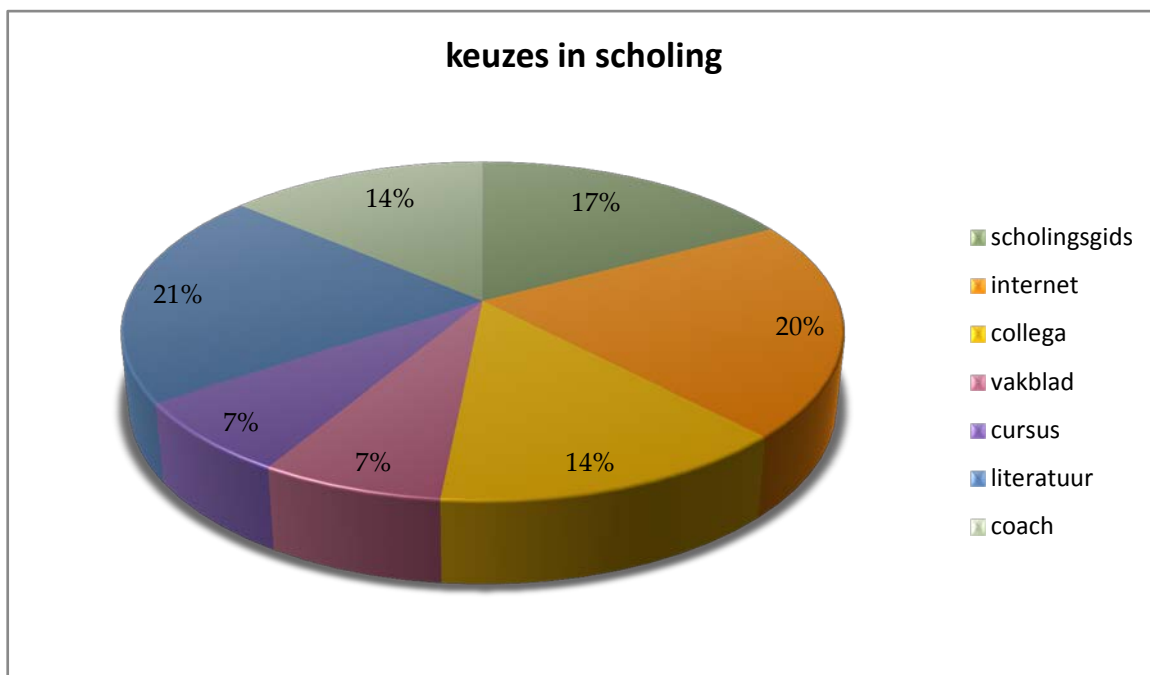
Figuur 2. Deelnemers cursussen uit Scholingsgids. Juni 2012

Het gaat in totaal om 38 verschillende namen van docenten, die vanwege privacy redenen achterwege zijn gelaten. 88 aanmeldingen zijn er gedaan in totaal. Hieruit kan geconcludeerd worden dat 100% van de docenten (N=38) één of meerdere cursussen gekozen heeft uit de scholingsgids.

4.2.2 Welke andere middelen gebruiken docenten om informatie over een professionaliseringsaanbod in te winnen?

Uit het interview met de directeur-bestuurder (§ 4.2.3) is gebleken dat het aanbieden van scholing vanuit het BC vooral gebaseerd is op de scholingsgids. Daarnaast is er eens per jaar een scholingsweekend waarin het onderwerp van scholing vaststaat. Docenten zijn zelf verantwoordelijk om passende scholing te vinden. Binnen de school is de Opleider in de School verantwoordelijk voor de scholing en dus mede verantwoordelijk voor de professionalisering van de docenten. Daarnaast komen er via de mail aanbiedingen binnen voor scholing van verschillende aanbieders, mits docenten geabonneerd zijn op nieuwsbrieven. Het kan zijn dat een collega een cursus heeft gevolgd en dat binnen de school voortzet door zelf de cursus te geven of de cursus aan te raden bij collega's. Ook is er voldoende aanbod van organisaties die specifieke scholing aanbieden voor het voortgezet onderwijs, scholen ontvangen brochures (van o.a. CPS, APS, KPC en CBE).

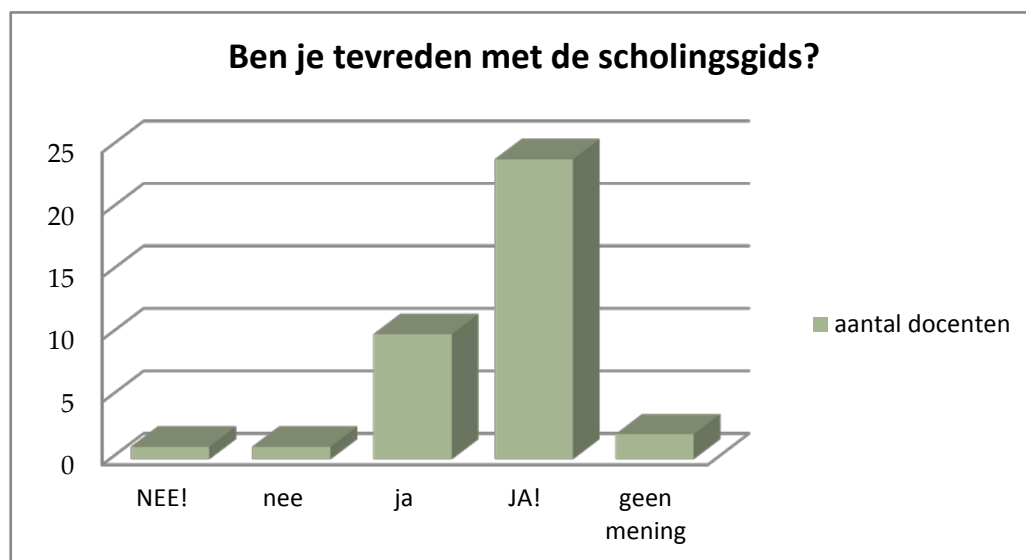
De vraag in de enquête werd als volgt geformuleerd: 'Welke manier om informatie te winnen over scholing is voor jou het meest relevant?' Deze vraag is uitgewerkt in figuur 3.



Figuur 3. Uitkomsten op de vraag "Welke manier om informatie over scholing te winnen is voor jou van toepassing?" februari 2012. Het betreft hier een gemiddelde van alle docenten (N=38). Figuur dient met de klok meegelezen te worden

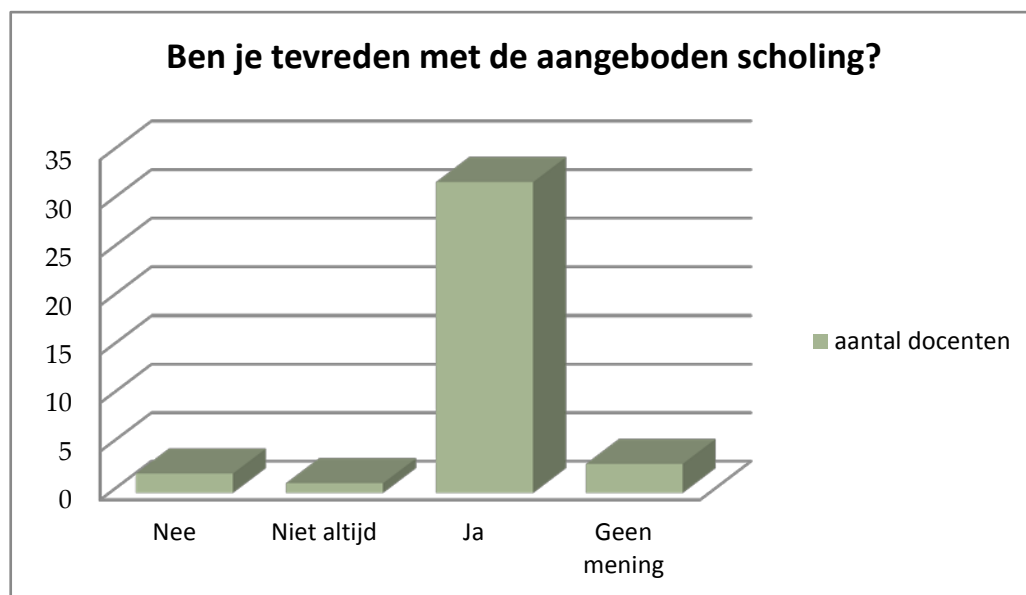
4.2.3 Welk aanbod missen de docenten in de scholingsgids?

In de vragenlijst aan de docenten (N=38) is een aantal vragen gesteld over het scholingsaanbod. De eerste vraag is of docenten tevreden zijn met de scholingsgids, de tweede vraag of docenten tevreden zijn met de aangeboden scholing en de derde vraag is welke scholing zij nog missen. De eerste twee vragen zijn gesloten vragen en de laatste vraag is open waardoor sommige docenten meerdere antwoorden hebben gegeven.



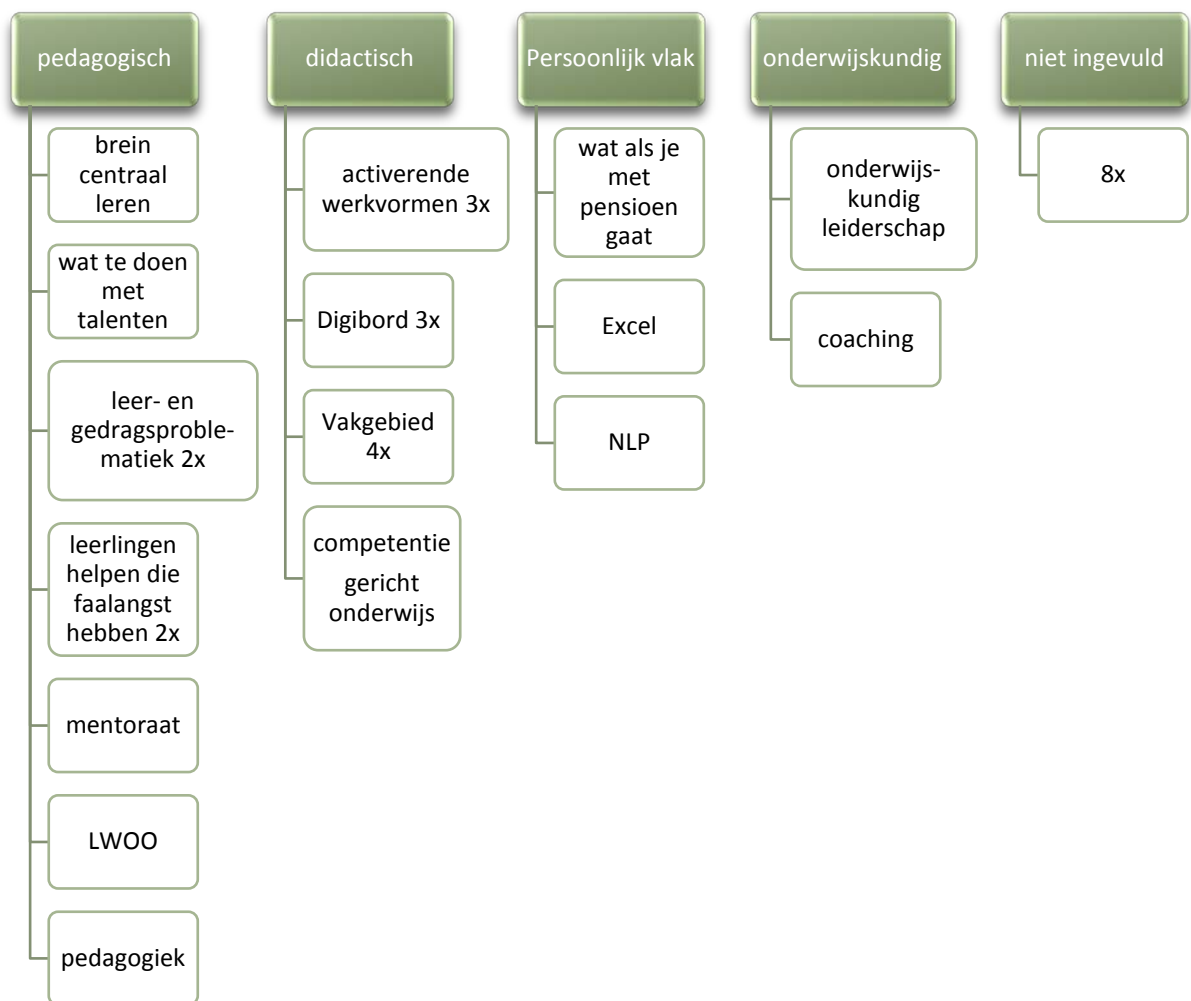
Figuur 4. Uitkomsten op de vraag "Ben je tevreden met de scholingsgids?" februari 2012. Het betreft hier een uitkomst van alle docenten (N=38)

Ben je tevreden met de scholing die wordt aangeboden door het BC?



Figuur 5. Uitkomsten op de vraag "Ben je tevreden met de aangeboden scholing?" februari 2012. Het betreft hier een uitkomst van alle docenten (N=38)

Wat zou je, persoonlijk, nog meer aan scholing aangeboden willen krijgen?



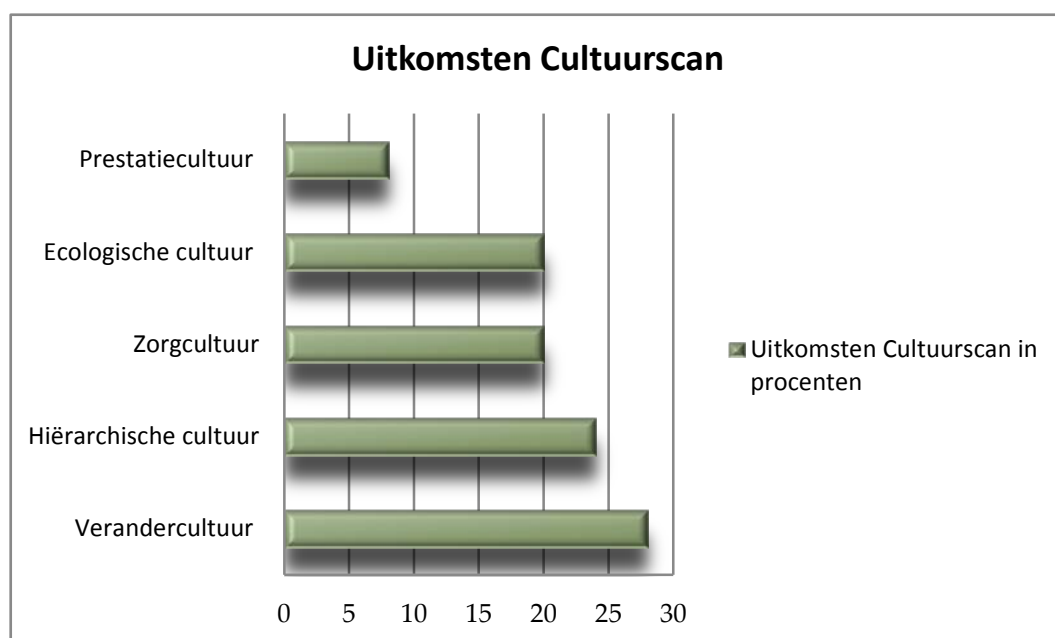
Figuur 6. Uitkomsten op de vraag "Wat zou je persoonlijk, nog meer aan scholing aangeboden willen krijgen?" februari 2012. Het betreft hier antwoorden van alle docenten (N=38)

4.3 Resultaten onderzoeksvraag 4:

Welke cultuur heerst op het Berechja College?

4.3.1 In hoeverre is de lerende cultuur passend bij de manier waarop professionalisering plaats vindt op het BC?

Om te filteren of het BC daadwerkelijk een lerende school is, is er gebruik gemaakt van drie verschillende scans. De scan van De Caluwé en Graves (2006) wijst uit dat de hoogst gescoorde cultuur op het BC (28%) een verandercultuur is. Deze scan is bedoeld om informatie te verzamelen over de interpretatie van docenten van de lerende cultuur op het BC. Deze scan is ingevuld door 38 docenten en drie teamleiders van het BC (N=41), zowel mannen als vrouwen in een diverse leeftijdscategorieën. De scores zijn geen exacte metingen maar inschattingen van degenen die de scan invullen.



Figuur 7. Uitkomst van cultuurscan op het BC (CPS, 2005) in procenten

Uitkomst van de scan van het CPS (2012), 'lerend veranderen'

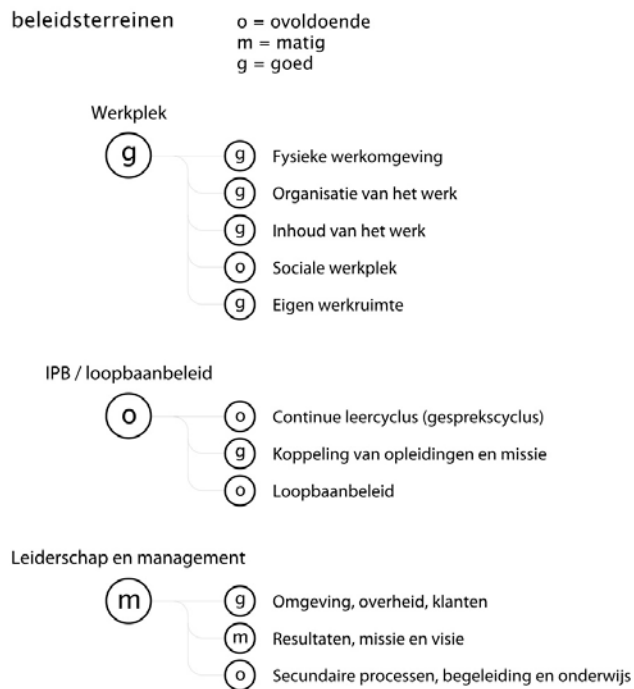
De scan voor de 'Lerende organisatie' (figuur 8), afkomstig van het CPS (2012) is bedoeld om informatie te verzamelen over het BC als een lerende cultuur. Deze is ingevuld door docenten en MT van het BC (N=41). Daarnaast is er gebruik gemaakt van de scan van het CPS (2012), 'Lerend veranderen' (figuur 9), deze scan is eveneens ingevuld door oudere en jongere (N=38) docenten van het BC, mannen en vrouwen, in de leeftijdscategorie van eenentwintig tot vierenzestig jaar. De gemiddelde score is weergegeven. In bijlage 2 is de volledig ingevulde scan te vinden.



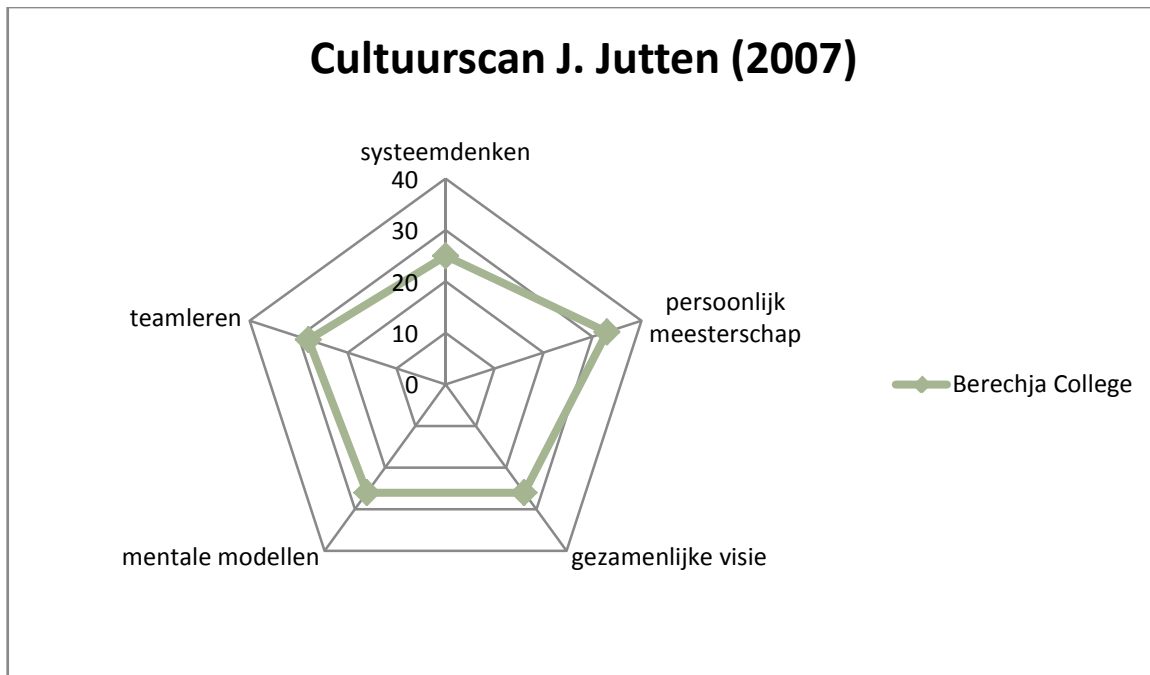
Figuur 8. Uitkomst van de scan 'lerend veranderen' (CPS, 2012).

LEREND VERANDEREN

Scan lerend vermogen van uw organisatie



Figuur 9. Uitkomst van de scan 'lerend veranderen' (CPS, 2012).



Figuur 10. *Uitkomst van de cultuurscan van J. Jutten (2007) op het BC in punten*

Bij 40 punten is de lerende cultuur daadwerkelijk bereikt.

5. Conclusies, discussiepunten en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen conclusies, discussiepunten en aanbevelingen staan naar aanleiding van de onderzoeksvragen waardoor uiteindelijk een antwoord gegeven wordt op de centrale vraag.

5.1 Conclusie

5.1.1. Onderzoeksvraag 1:

Wat is professionalisering volgens de literatuur?

5.1.1.1 Visie

Een professional staat achter de gezamenlijke visie van de school. De visie van het BC onderschrijft dat het leren van leerlingen centraal staat. Vijf procent (figuur 1) van de docenten spreken in de enquête over pedagogiek en slechts twee procent geeft aan dat onderwijskunde belangrijk is bij professionalisering. Hierbij heeft het primaire proces, het leren van de leerling, duidelijk geen groot aandeel binnen de professionalisering. Indien hieronder het vakgebied geschaard kan worden omdat dit indirect aanleiding kan geven tot het verbeteren van lessen is de score beduidend hoger (12%).

Het tweede deel van de visie bestaat uit de didactiek, die zich richt op het zelf verantwoordelijk zijn voor het eigen leren. Docenten geven aan dat jezelf ontwikkelen (figuur 1) en persoonlijk meesterschap (figuur 10) duidelijk aanwezig is. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het eigen leren wel gezien wordt. De verantwoordelijkheid voor het eigen leren kan nog in twijfel getrokken worden, de scholingsgids geeft scholing op een presenteerblaadje, of dit afdoet aan de eigen verantwoordelijkheid is niet onderzocht. In hoeverre docenten autonoom zijn op het gebied van zelfstandig zoeken naar scholing is niet onderzocht. Uit de diversiteit in de wijze waarop docenten een keuze in scholing maken (figuur 3) valt op te maken dat daarin wel voldoende variatie is.

In de scholingsgids (2011) van het BC is terug te vinden dat de visie op professionalisering zich uitbreidt tot kennis van elkaar gebruiken, steun ondervinden van elkaar en het nastreven van verbreding van andere scholen. Vanuit de literatuur is in §2.2.1 aangegeven dat reflectie, onderzoek, bestaande kennis verdelen en verdiepen aspecten zijn van een professional. Op papier staat dit omschreven maar zowel in de enquête van de docenten en het MT als in het interview met de directeur-bestuurder komt het woord 'team', 'teamleren' en het delen van kennis niet aan de orde. Hierdoor kan geconcludeerd worden dat de visie (deels) een 'papieren tijger' is en niet gedragen wordt door het team. De scan van Jutten (2007) laat zien dat er nog geen gezamenlijke visie is volgens docenten, teamleren valt relatief laag te noemen (figuur 10), teamoverleg wordt in figuur 1 maar door 2% van de ondervraagden genoemd. Waaruit de conclusie eveneens getrokken kan worden dat er nog geen draagvlak is van de visie bij docenten. Voorkom dat docenten 'moeten', zorg liever dat ze eigenaarschap krijgen, creëer de lerende schoolcultuur samen met het docententeam worden (Gerards, 2010; Hargreaves, 2003; Fullan, 2007; Letschert & Letschert-Grabbe, 2007). Hierdoor vormt zich een gedeelde visie waardoor gesproken kan worden van een gedragen visie, bottom-up opgebouwd.

5.1.1.2 Motivatie

De directeur-bestuurder laat weten in het interview dat ruimte, tijd en geld beschikbaar gesteld worden voor de docenten om zichzelf te scholen. In de scan (figuur 8) staat dat er voldoende mogelijkheden zijn binnen de structuur (mogelijkheden m.b.t. tijd). Elk jaar krijgen vijf docenten een bonusbedrag wanneer deze excellent zijn bevonden door het eigen team. De functiemix is in 2012 ingezet en met behulp van 'Keiwijzer' (een 360 gradenfeedback meetinstrument) heeft nagenoeg iedere docent een POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) ingeleverd. De scan (figuur 9), ingevuld door docenten, wijst uit dat het loopbaanbeleid en de continue leerproces onvoldoende scoren. Het POP wordt door twee procent van de docenten gezien als onderdeel van professionalisering (figuur 1). Door deze uitkomst kan geconcludeerd worden dat het POP niet de beoogde

uitwerking heeft bij de docent.

Uit de scan van het 'lerend veranderen' (figuur 8) blijkt dat er wel vertrouwen en veiligheid is maar geen open, platte structuur en geen autonomie en zelfstandigheid. Deze laatste aspecten maken deel uit van een verandercultuur. Omdat de discrepantie groot is, kan dit ook verklaren waarom de hiërarchische cultuur en de verandercultuur (figuur 7) zo dicht bij elkaar liggen. De cultuurscans zijn anoniem ingevuld waardoor het niet mogelijk is te expliciteren in welke leeftijdscategorie docenten zich bevinden.

De betrokkenheid van docenten op het beleid, die van belang is voor de motivatie van de docent, is niet onderzocht. De resultaten, de missie en de visie krijgen en 'matig' in figuur 9. De secundaire processen, begeleiding en onderwijs een onvoldoende. Dit geeft aan dat er op managementniveau, inzake professionalisering, verbeterpunten zijn. Te beginnen bij een open structuur, helderheid op de visie, de schoolcultuur en het beoogde doel.

Op de vraag: 'wat zijn jouw beweegredenen om je te professionaliseren?' waren de antwoorden te summier om hieruit de drijfveren te filteren. Verreweg de meeste docenten willen innoveren, ontwikkelen, beter worden op het vakgebied en kwaliteit leveren. De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat innovatie en verandering wel enige overlap hebben met de drijfveren die gevonden zijn in de literatuur. Daarnaast scholing maar onderzoek doen, verantwoordelijk nemen en autonoom functioneren als drijfveren zijn niet aangetroffen in de gegeven antwoorden.

5.1.1.3 Scholing

Veel scholing is effectief wanneer docenten het delen met andere docenten (Jutten, 2007; Van Eekelen et al, 2006; Verbiest, 2011). Scholing kan inspiratie geven die de intrinsieke motivatie van docenten weet te bevorderen (De Bie, 2003). Uit de gegeven antwoorden kan geconcludeerd worden dat de scholing op het BC op individuele basis plaatsvindt. Teambuilding komt voor tijdens de jaarlijkse studiedagen waarin het gehele team dezelfde stof krijgt voorgelegd op initiatief van directie. Slechts twee procent van de docenten geeft aan dat teamoverleg een aspect is van professionalisering. De scholingsgids (2011) geeft aan dat deskundigheid bevordert kan worden door kenniskringen. Geen enkele respondent refereert aan kenniskringen die van belang zijn voor professionalisering. De verantwoordelijkheid ligt op gebied van scholing bij de individuele docent en niet bij het team. Voor de implementatie van een lerende schoolcultuur zijn kenniskringen en het op de hoogte zijn van deze kenniskringen van belang. Persoonlijk meesterschap staat een stuk hoger dan teamleren in de scan (figuur 10) van Jutten (2007).

Tweeëndertig docenten van de achtendertig docenten geven aan tevreden te zijn over de scholing. Nagenoeg alle docenten geven daarnaast een aanvulling op het scholingsaanbod aan. Hieruit blijkt dat de scholing volgens de docenten voldoende was maar dat het aanbod van scholing nog niet toereikend is. De 'klassieke' scholing (het volgen van cursussen) heeft weinig effect (Bolhuis, 2009; Leenheer & Olthof, 2011; Timperley, 2011). Joyce & Showers (1982) onderzochten wanneer docenten het geleerde in de praktijk brengen en op welke manier dit het beste aangeleerd kan worden. De aangeleerde kennis door theorie, het voordoen (met model) en het uitvoeren van een training met feedback komt met hooguit 5% terug in de klas. Wanneer docenten de theorie krijgen, het voorbeeld zien, het in de praktijk brengen met feedback en daarnaast coaching ondervinden, dan blijkt dat 75% tot 90% daadwerkelijk geïmplementeerd wordt in de klas. Scholing kan op verschillende manieren doordringen binnen de school; via de media, een scholingsgids, het professionaliseringsbeleid, mond-op-mond, vanuit studie of top-down, vanuit de directie.

5.1.2 Onderzoeksvraag 2:

Wat wordt er op het BC verstaan onder professionalisering ?

In §5.1.1 is aan de hand van het theoretisch kader reeds een begin gemaakt met de conclusies omtrent de professionalisering op het BC. In de onderstaande paragrafen zullen conclusies getrokken worden op basis van de cultuur binnen het BC.

5.1.2.1 Docenten

Docenten hebben nog geen duidelijk beeld van een professional. Uit figuur 1 is op te maken dat de meeste subgebieden betrekking hebben op het individu. Kennis delen is één van de voorwaarden om een professionele docent te worden daarnaast valt in zijn algemeenheid te denken aan een gezamenlijke visie, samen een doel formuleren, vernieuwen en het eigen denken verruimen. Deze begrippen zijn nagenoeg niet aangegeven door docenten in de open vraag; wat docenten onder professionaliseren verstaan.

5.1.2.2 MT

Uit de antwoorden op de open vragen aan het MT is gebleken dat deze nog niet expliciet op de hoogte is van professionalisering. Een lerende school kan breed opgevat worden maar aspecten als: functioneringsgesprekken, urgentiebesef, visie, motivatie, vertrouwen, transparantie, veiligheid, reflectie, onderzoek, kennis integreren en het buiten de kaders treden missen in de antwoorden van het MT. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat het MT niet op de hoogte is van de begrippen die vallen onder professionalisering.

5.1.2.3 Directeur-bestuurder

De directeur-bestuurder daarentegen heeft een duidelijke visie, zij heeft een lerende organisatie voor ogen en heeft de visie omschreven. Uit het interview is gebleken dat zij de intentie heeft de docent de noodzaak in te laten zien om zichzelf te scholen. Zij is op weg om docenten te motiveren en te stimuleren tot professionaliteit. De professionals heeft ze uiteindelijk nodig om het hogere doel te bereiken, de lerende organisatie om de kwaliteit te verhogen (Jutten, 2008). Er is discrepantie tussen het beoogd beleid en het ervaren beleid. De visie kan gedeeld worden maar het is niet zeker of de directeur-bestuurder hetzelfde beoogd als de docenten of het MT.

Het beleid op professionalisering wat is geschreven in de scholingsgids door de directeur-bestuurder (Doornenbal-Veldhuizen, 2011). Hierin staat precies waar de directie naar toe wil met het BC. Alle punten komen overeen met een lerende schoolcultuur. De scholingsgids wordt top-down aangeboden, een lerende cultuur ambieert bottom-up interventies. Er is geen expliciet professionaliserings- of scholingsbeleid naast de scholingsgids en het schoolbeleidsplan. Uit de gegeven antwoorden door de docenten blijkt dat zij geen invloed uit hebben geoefend op het schoolbeleid, er is sprake van een ander jargon bij de docenten.

5.1.3 Onderzoeksvraag 3:

Welke rol speelt de scholingsgids van het BC in de keuzes die docenten maken om te professionaliseren?

In figuur 3 is te zien dat 17% van de docenten de scholingsgids gebruikt als hulpmiddel bij het zoeken naar scholing. Vanuit de onderzoeksvraag kan geconcludeerd worden dat docenten zichzelf, individueel willen professionaliseren in de eigen, persoonlijke ontwikkeling. Dit blijkt uit het feit dat de eigen professionele ontwikkeling voorop staat (figuur 1), alsook persoonlijk meesterschap (figuur 9), dit is één van de kenmerken van de docent als professional. Vanuit het theoretisch kader is bewezen dat diezelfde kennis ook gedeeld moet

worden, dit is niet terug te vinden in de gegeven antwoorden, waaruit de conclusie getrokken kan worden dat er niet op een bewuste manier kennisoverdracht plaatsvindt binnen het BC. Wat opvalt aan de antwoorden, gegeven vanuit het BC, is dat docenten kiezen voor vakmanschap meer dan voor meesterschap. Hierdoor wordt professionaliteit al snel gezien als persoonlijk vakmanschap in de elementaire zin van het woord. Klassieke scholing (cursussen) is weinig populair, 7% (figuur 2).

Uit figuur 2 in hoofdstuk 4.3.1. blijkt dat het overgrote deel docenten (84%) tevreden is over de wijze waarop scholing wordt aangeboden. Er is grote diversiteit in de wijze waarop de keuze wordt gemaakt om zichzelf te scholen. De scholingsgids is een aanbod maar gezien de percentages volstaat het niet alleen als vorm van het aanbieden van scholing. Het overgrote deel van de docenten is tevreden over de inhoud van de scholingsgids (figuur 5). De scholingsgids is niet toereikend voor ieders persoonlijke wensen (figuur 6). De diversiteit van het gemiste aanbod en de hoeveelheid doet tot deze conclusie komen.

De manier waarop scholing wordt aangeboden speelt eveneens een rol en daarnaast de keuzes die men als organisatie daarin maakt. Honderd procent van het docententeam maakt gebruik van de scholingsgids, volgens de gegevens die de onderzoeker in bezit heeft gekregen als functie van opleider in de school. Slechts 17% van het totale docententeam zegt daadwerkelijk baat te hebben bij de scholingsgids of daaruit te kiezen. Een aanwijsbare reden hiervoor kan zijn dat de scholingsgids in september 2011 uitgereikt is waardoor docenten op het moment van onderzoek (februari 2012) niet duidelijk voor ogen hebben of de gevolgde cursus uit de schoolgids afkomstig is. Daarnaast waren er aanmeldingen aan het begin van het jaar van een aantal docenten die andere docenten later dat schooljaar motiveerden om ook mee te doen. Hierdoor heeft deze laatste groep niet daadwerkelijk een cursus uit de gids zelf gekozen.

De scholingsgids is geen scholingsbeleid maar slechts een optelsom van verschillende cursussen, het kan zijn dat docenten de scholingsgids verwarren met het scholingsbeleid mede doordat er geen scholingsbeleid aanwezig is op het BC.

Een heel groot deel is tevreden over de scholingsgids (figuur 4 & 5), toch wordt de gids in mindere mate gebruikt bij scholing dan zou worden verwacht (figuur 3). Dit geeft aan dat scholing niet aangedragen hoeft te worden, docenten zoeken hun eigen scholing, dit blijkt ook uit figuur 6 waarin de scholing wordt weergegeven die niet in de scholingsgids staat.

5.1.4 Onderzoeksvraag 4:

Welke cultuur heerst op het Berechja College (BC)?

5.1.4.1 Hiërarchische cultuur

In de scan van De Caluwé & Graves (2006) is weergegeven dat een hoog percentage docenten vindt dat een hiërarchische cultuur aanwezig is op het BC. In een open vraag, in de gehouden enquête, is te lezen dat 30% van de ondervraagden spreekt over hiërarchie. Steekwoorden waaraan deze conclusie is getrokken zijn: de directie moet kaders geven en ze moet eisen stellen. De directie moet docenten beoordelen of iemand een professional is of niet. De directie moet leiding geven door te zeggen wat docenten moeten doen. Lijnrecht hiertegenover staat de lerende cultuur (verandercultuur) die in de scan (figuur 7) van De Caluwé (2006) nagenoeg gelijk genoemd wordt.

5.1.4.2 Lerende cultuur

Een gedragen en gedeelde visie is een voorwaarde voor een lerende cultuur. Uit de antwoorden van het management en de docenten van het BC blijkt dat zij niet op de hoogte zijn van de visie en het begrip van professionalisering binnen de schoolcultuur. Wanneer er gestart wordt met een lerende school zijn zij degene die de implementatie toe passen, de autonomie moeten bevorderen en de visie helder voor ogen moeten hebben. Professionalisering moet georganiseerd worden (Geijssel & Meijers, 2005).

Het beleid op professionalisering is omschreven in de scholingsgids en vanuit het perspectief van de directeur-bestuurder op papier gekomen (Doornenbal-Veldhuizen, 2011). Hierin staan de doelen voor professionalisering van het BC omschreven alsmede (indirect) de lerende cultuur. Uit de antwoorden op de vraag 'wat verstaan docenten onder professionalisering?' kan geconcludeerd worden dat docenten en het management een verschillende kijk hebben op professionalisering. Docenten houden zich bij het primaire proces terwijl het management al verder vooroploopt in lerende cultuur en dus buiten de kaders van de school treedt.

De cultuur die de directeur-bestuurder voor ogen heeft op het Berechja is die van een lerende cultuur. Literatuur wijst uit dat er onder andere een visie geformuleerd en gedragen moet worden door het hele team. Dit is één van de meest essentiële belangen om een lerende cultuur te creëren, om veranderingen binnen een cultuur te krijgen (Bergen & Vermunt, 2008; Fullan, 1985; Hargreaves & Fullan, 2012; Marzano, 2003; Verbiest, 2011). De visie van het BC staat omschreven in de scholingsgids, gemaakt en opgesteld door de directeur-bestuurder. Uit het interview is gebleken dat dit, zonder input van docenten, maar met input van het MT is gebeurd. Hierdoor is er alleen top-down initiëring. Literatuur wijst uit dat het creëren van draagvlak voor de visie op de werkvloer essentieel is (Bergen & Vermunt, 2008; et al).

Vanuit de cultuurscan van Graves & De Caluwé (2006) is te zien dat de verandercultuur bovenaan staat, op basis hiervan kan verondersteld worden dat er op het BC een lerende cultuur heerst. De hiërarchische cultuur is echter ook sterk aanwezig. Dit laatste is terug te vinden in het beeld dat onderzoeksvraag drie toont. Een groot aantal docenten (28%) is bezig met veranderen, acht zich in de verandercultuur. Een iets minder groot aantal docenten (24%) kiest voor de hiërarchische cultuur. Twee culturen die feitelijk lijnrecht tegenover elkaar staan (De Bie 2003; Jutten, 2007). In dit kader is de kleur van de verandercultuur groengeel, dat wil zeggen een deel sturing en een school als professionele leergemeenschap (De Caluwé & Vermaak, 2006). De kleur van de hiërarchische cultuur is blauw, hieronder valt het maken van strakke plannings beheersing van veranderprocessen (Verbiest, 2011).

De scan (figuur 9) van J. Jutten (2007) wijst uit dat het BC op weg is van cultuur te veranderen. Met 33 punten (van 40 punten) haalt het persoonlijk meesterschap binnen het BC, het hoogste aantal punten. In een vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden of dit mede door scholing komt van docenten. Hieraan voorafgaand zou het begrip 'persoonlijk meesterschap' wel geëxpliciteerd moeten worden zodat docenten en onderzoeker hetzelfde als Jutten (2007) voor ogen hebben. Het systeemdenken, de gezamenlijk visie, teamleren en de mentale modellen komen nagenoeg op hetzelfde aantal punten uit, net over de helft. Hieruit kan geconcludeerd worden dat hierin nog winst te boeken valt wanneer men een lerende organisatie ambieert. Docenten van het BC zien persoonlijk meesterschap als doel van professionaliseren voor de docent. Op dit moment zijn docenten zich aan het scholen maar zij blijven in hun eigen individuele denkwijze hangen, er ontbreekt nog samenhang, er is nog geen sprake van delen met anderen. Hierin komt ook de hiërarchische cultuur naar voren. Persoonlijk meesterschap is prachtig mits je er iets mee doet en het niet voor jezelf houdt (Jutten, 2007). Op de andere gebieden valt nog wel winst te behalen. Het geeft aan dat het BC op weg is naar een lerende organisatie en dat er beweging is binnen de school.

Een lerende organisatie streeft op alle gebieden naar 40 punten. Uit bovenstaande getallen kan geconcludeerd worden dat het teamleren drie kwart beslaat van deze scan, namelijk 28 van 40 punten. Dat is niet in het bereik van het eindstadium van een lerende organisatie. Als aanbeveling kan hieruit voortvloeien dat het belangrijk is om te delen in kennis en hiërarchie los te laten (Jutten, 2007).

5.1.5 Centrale vraag:

Op welke wijze kunnen docenten op het BC zich professionaliseren binnen hun eigen beroepscontext?

De individuele professionaliteit van de docent is een onderdeel waar hard aan wordt gewerkt. Het onderzoek geeft aan dat er beweging is rondom het professionaliseren. Uit de scan van Jutten (figuur 10) kan geconcludeerd worden dat er nog grote stappen gemaakt kunnen worden wanneer het BC aan wil sluiten op een lerende schoolcultuur.

Het is van belang om daadwerkelijk een olievlek te creëren zodat alle docenten op de hoogte zijn van professionalisering rondom de lerende school. De meeste docenten professionaliseren individueel en in het belang van de organisatie zou het teamleren nog een 'boost' kunnen gebruiken. Uit de enquête kan geconcludeerd worden dat ook het pedagogisch en didactisch handelen zeker nog aandacht nodig hebben. Het professionaliseringsproces moet nog groeien op het BC. Individueel zijn er al veel docenten bezig met professionalisering maar het loslaten van de hiërarchische gedachte is een must en ook de wijze van professionaliseren laten aansluiten in het leren van de docent.

Om antwoord te geven op de centrale vraag zijn, is een aantal randvoorwaarden aan die verbetering onderhevig. Deze zullen omschreven worden in de aanbevelingen.

5.2 Aanbevelingen en discussiepunten

De aanbevelingen en discussiepunten naar aanleiding van dit onderzoek zijn hieronder beschreven.

5.2.1 Aanbevelingen visie en beleid

- *een scholingsbeleid of professionaliseringsbeleid opzetten;*
- *visie verhelderen, openheid naar het docententeam en het vormen van een gezamenlijke visie of dit samen uitdiepen en samen de visie formuleren;*
- *het begrip 'professionaliseren' verhelderen door middel van bewustwording, uitwisselen, van elkaar leren en elkaar betrekken (De Caluwé & Vermaak, 2006);*
- *visie op teamoverleg, afspraken maken om van elkaar te leren en hoe dit te implementeren;*
- *een begrippenkader formuleren waarna gekeken kan worden naar de verschillende werkvormen die geïmplementeerd kunnen worden binnen de organisatie.*

5.2.2 Aanbevelingen cultuur

De aanbevelingen bij de hiërarchische cultuur, is iemand als coach van het proces te laten functioneren en gebruik te maken van suggesties voor meer betrokken teams in de cultuur. Bij de verandercultuur zien we een bestuurder in processen en een inzet op krachtige teams (CPS, 2005). Beide culturen hebben ondersteuning nodig waarbij de te plegen interventies niet tegenstrijdig zijn. De vergelijking met figuur 9 en 10 laat zien dat er op verschillende gebieden in de organisatie nog verbetering op kan treden om uiteindelijk een lerende organisatie genoemd te kunnen worden. Figuur 7 laat zien dat de verandercultuur de bovenhand voert, in figuur 8 en 9 zien we bij 'cultuur' ook een 'goed' staan. Er is vertrouwen en veiligheid, inspiratie en creativiteit en er is sprake van constructiviteit en zinvol presteren. Wat mist, waar een onvoldoende binnen de cultuur voor is gegeven is 'autonomie en zelfstandigheid'. Wanneer dit betrokken wordt op de hiërarchische cultuur klopt dit beeld. Een machtscultuur waar de hiërarchie toe behoort, is gebaseerd op een sterke behoefte aan afhankelijkheid van een ander (Bolhuis, 2009). Daarbij moet men niet vergeten dat de omslag van een politieke naar een professionele cultuur, mits er systematisch aan wordt gewerkt, in drie tot vijf jaren bereikt kan worden (Van Emst, 1999).

Tenslotte werken aan een cultuur die eisen stelt kan zwaar zijn maar waar het allemaal om draait is het primaire proces. Dat zijn de leerlingen en daarom is het belangrijk kwaliteit te brengen in het onderwijs, binnen de school. De nieuwe visie heeft nog geen draagvlak. Het is zaak om op te passen voor verwarring wanneer twee

culturen naast elkaar lopen en oude schema's en verwachtingen naast de nieuwe implementatie blijven bestaan (zie figuur 8). Het BC staat aan het begin van een lerende schoolcultuur.

Docenten houden zich bij het primaire proces terwijl het management al verder vooroploopt in lerende cultuur. Hierbij zou een aanbeveling op zijn plaats zijn waarin de directeur-bestuurder ervoor zorg zou kunnen dragen het docententeam te informeren en te expliciteren wanneer het gaat om het hogere doel, de lerende cultuur.

Beginnen met een cultuur van onderzoek doen, nulmetingen uitvoeren op professionaliseren, op cultuur, onderzoeken waar ontwikkelingen nodig zijn. Onderzoek of de hiërarchische cultuur afneemt en een meer ecologische en verandercultuur toeneemt (CPS, 2005). Is een ecologische cultuur haalbaar en is dat het uiteindelijke doel van het BC? Is de visie op professionalisering duidelijk en helder, heeft de visie draagvlak? Is er een gedeelde visie voor een lerende schoolcultuur waarin er niet uitgegaan moet worden van een visie op papier maar een gedragen visie? Het is als vervolg op dit onderzoek een belangrijke stap om uit te zoeken of docenten kennis hebben van de visie van de school, of zij die bottom-up, als team gevormd hebben of dat het top-down geïmplementeerd is (De Bie, 2003).

Om uiteindelijk te komen tot een lerende cultuur, de cultuur die de directie van het BC voor ogen heeft is het belangrijk dat het team ook de 'noodzaak' ziet om daadwerkelijk te professionaliseren, ze moeten het voor de organisatie doen en niet omdat het moet (Jutten, 2008). Allereerst als leidinggevende te beginnen met het formuleren van een stappenplan, een projectplan en meteen vanaf het begin hierin het team betrekken, een valkuil is namelijk dat onvoldoende gemotiveerd wordt waarom een vernieuwing in gang wordt gezet (Geijssel & Meijers, 2005). Vanuit de scans is naar voren gekomen dat er dient gewerkt te worden met POP gesprekken, er moet nadruk gelegd worden op de zelfreflectie, met als doel een duidelijk loopbaanbeleid. Een aanvullend of verdiepend onderzoek op het BC zou kunnen zijn of het professionaliseringsbeleid van het BC gericht is op een lerende organisatie. Dan te kijken naar de feedback instrumenten, POP gesprekken en daaropvolgende cyclus en de functioneringsgesprekken (De Bie, 2003). Een aantal interventies die toegepast kunnen worden om de professionalisering te verbeteren zijn o.a. scholing, coaching, onderzoek laten doen, in een kenniskring plaatsnemen, netwerken, het laten werken in duo's en teambuilding.

Het BC kan zich nog verder ontwikkelen en staat nagenoeg aan het begin van een lerende cultuur. Het zal voornamelijk afhangen van de schoolleiding, hoe dit op te pakken, wil het vruchtbaar zijn. Directie zou als aanbeveling mee kunnen nemen; een duidelijk plan te vormen voor professionalisering, een professionaliseringsbeleid inzetten en docenten erop aanspreken die zich niet bezig houden met professionaliseren of op een andere manier met professionalisering bezig zijn dan geambieerd door de directie van het BC. Alert zijn op het zogenaamde "pocket veto" waarin docenten doen wat zijzelf denken dat goed is. Ze zijn het niet eens met de directie dus ze doen het niet, 'koning in eigen koninkrijk'. Deze instelling, zelfs bij één persoon kan de teambuilding volledig om zeep helpen (Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2006).

Dit onderzoek toont aan dat er discrepantie is tussen het beoogd beleid en het ervaren beleid, zie §5.1.1.2. De visie kan gedeeld worden maar het is niet zeker of de directeur-bestuurder hetzelfde beoogd als de docenten of het MT. Dit kan ondervangen worden door de visie gezamenlijk te formuleren waardoor er meer draagvlak komt bij de docenten, wat weer een positieve invloed heeft op de lerende cultuur.

5.2.3 Aanbevelingen professionalisering

Er zal kennis gedeeld moeten worden tussen docenten en dit proces dient bevorderd te worden, uitgezocht zal moeten worden welke talenten zijn er binnen het team, het bevorderen van de sociale werkplek, het werken in duo's stimuleren, elkaar motiveren, feedback geven en van elkaar leren (Verbiest, 2011). Individueel wordt er erg veel gedaan aan scholing maar die kennis collectief delen blijft uit op het BC. De 'klassieke' scholing (het volgen van cursussen) heeft weinig effect (Bolhuis, 2009; Leenheer & Olthof, 2011; Timperley, 2011). De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat voor het BC 'coaching on the job' met directe feedback een aanvulling kan zijn op professionalisering.

De leidinggevende zal assertief op dienen te treden wanneer de persoonlijke doelen van de docent niet (langer) overeenkomen met de doelen van de school. Ingrijpen is in het belang van de organisatie en in het belang van de persoon. Volgens Quinn (2010) een strategie van 'rust en salaris' met een 'open achterdeur'. Waarin hij omschrijft dat de docent binnenkomt om half 9 en de rest van de dag bezig is op het juiste moment te vertrekken.

Motivatie valt niet te meten, maar het zou wel belangrijk zijn om te onderzoeken of er daadwerkelijk motivatie is bij docenten, bijvoorbeeld door ze onder te verdelen in zes groepen denkers, naar het boek van Vinke (2006). Of aan de hand van een ander concept waarin motivatie duidelijk wordt en ook de manieren waarop we interventies plegen om die mensen in de 'flow' te krijgen (Csikszentmihalyi, 1990). Daarop volgend of docenten op het BC intrinsiek en/ of extrinsiek te motiveren zijn (Gerards, 2010; Vinke, 2006).

Volgens de Bie (2003) hebben docenten een opdracht nodig om te professionaliseren. Deze kan door de directie gegeven worden, een opdracht die om resultaten vraagt. Hierbij valt te denken aan een competentiematrix, een leerplanschema of het schrijven van een studiehandleiding. Scholing moet inspireren, docenten op een spoor zetten van onderwijsvernieuwing die nieuwe leerprocessen aanstuurt (De Bie, 2003).

Er is een stappenplan gemaakt voor vernieuwing door Kotter (1995). Om te beginnen moeten docenten de 'noodzaak' inzien, er moet een leidende coalitie gevormd worden. Daarnaast moet de visie met het team worden ontwikkeld en gedragen worden. Alle neuzen dezelfde kant op, ook de docenten mee die niet willen, laat het een olievlek worden, een steeds breder draagvlak creëren. Alle (kleine) successen vieren en het analyseren en bevorderen van autonomie in het team (Kotter, 1995).

Een dieper onderzoek, voortbordurende op dit onderzoek zou ook een verdeling tussen mannen en vrouwen kunnen zijn, in hoeverre zij zich professionaliseren en of daarin ook verschil is. Of op leeftijd om erachter te komen of leeftijd invloed heeft op het professionaliseringsgedrag van de docent. Daarnaast zou het ook interessant zijn of iemand zich eerder professionaliseert in de cultuur van het BC wanneer diegene langer in dienst is of juist andersom. Alert blijven op docenten zich alleen gaan scholen in de onderwerpen die ze leuk vinden en de aspecten die ze daadwerkelijk moeten leren aan de kant schuiven.

6. Dankwoord

Graag wil ik van de gelegenheid gebruik maken een aantal mensen te bedanken. Met name al mijn collega's van het Berechja College te Urk, die de vragenlijsten in hebben gevuld en mij van feedback wilden voorzien.

Mijn critical friend Ilka Fink-Muller die altijd voor mij klaar stond, zij bracht nieuwe inzichten in mijn onderzoek en kon mij uit mijn aannames halen. Een betere criticus kon ik mij niet wensen! Jacqueline Visscher-van Veen voor haar fantastische feedback en dan met name op mijn Nederlandse taal. Mijn speciale dank gaat naar de directeur-bestuurder van het BC, Gosien Doornenbal-Veldhuizen, zonder haar was ik niet gestart met deze opleiding, zij heeft altijd alle vertrouwen in mij gehad. Mijn studiegenoten van de Master SEN wil ik bedanken en dan vooral Geert Zomer met zijn brede kennis der literatuur en Inge Weijs voor de kritische noot op mijn verslag. Niet te vergeten Erik Veenstra en Frans Adriaenssen, zonder hen was ik zeker vastgelopen en mijn eerste beoordelaar Ingrid Paalman-Dijkenga, zij heeft mijn onderzoek van zeer bruikbare feedback voorzien.

Ten slotte wil ik graag iedereen in mijn vriendenkring, mijn familie en uiteraard mijn man Johan en zoon Ruben bedanken voor alle ruimte die ik kreeg en de bemoedigende woorden!

- Judith Knuivers -

Om met Michael Fullan (1982) te eindigen:

“Learning is developing the organization within the culture; openness of practice, precision, creativity, wise and continuous use of data, learning from each other, inside and outside the organization and linking into the big picture”.

7. Bibliografie

- Bergen, T., & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 45-53.
- Bie de, D. (2003). Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer. Houten: Bohn Stafleu van Lochem.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bos, W. (2012, mei). Professionaliseren. 12-18, 23.
- Both, D., & De Bruijn, A. (2012). *Onderwijs vraagt leiderschap*. Schiedam: Scriptum.
- CPS. (2005). (M. Vollenhoven, Red.) Opgeroepen op juni 8, 2012, van [www.cps.nl: download.cps.nl/download/Schoolcultuur/diagnosemodelv18.htm](http://www.cps.nl/download.cps.nl/download/Schoolcultuur/diagnosemodelv18.htm)
- CPS. (2012). *Scan lerend veranderen*. Opgeroepen op juni 6, 2012, van www.cps.nl.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.
- De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Doornenbal-Veldhuizen, G. (2011). *Scholingsgids*. Urk: Berechja College.
- Doornenbal-Veldhuizen, G. (2012). *Schoolbeleidsplan van het Berechja College 2012-2015*. Urk: Berechja College.
- Driel van, L. (2006). *Professionalisering in de school. Een studie naar verbetering van het pedagogisch-didactisch handelen*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Dufour, R. (2004, mei). What is a professional learning community? *Educational leadership*, 6-11.
- Eekelen, v. I., Vermunt, J., & Boshuizen, H. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher education*, 408-423.
- Emst van, A. (2007). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum/ Edukern.
- Emst van, A. (1999). *Vuistregels voor onderwijskundig en persoonlijk leiderschap*. Utrecht: APS/Edukern.
- Fricolore. (2012). *Auditrapport Fricolore*. Urk: Fricolore.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (2007). Leiderschap in een cultuur van verandering. In M. Fullan, *Leiderschap in een cultuur van verandering* (pp. 17-60, 103-112). 's-Gravenhage: Reed business.
- Geijssel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational studies*, 31, pp. 419-430.
- Gerards, F. (2010). *Effectief motiveren voor professionals*. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the Age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Joyce B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership* (10), 4-10.
- Jutten, J. (2007). *Natuurlijk denken, systeemdenken in een lerende school*. Echt: Natuurlijk leren.
- Jutten, J. (2008). *De systeemdenker in actie, leiding geven en een lerende school*. Echt: Natuurlijk leren.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkelen door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thieme Meulenhoff.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Knight, P. (2002). A systematic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*(18), 229-241.
- Konermann, J. (2012). *Teachers' work engagement*. Twente: Universiteit van Twente.
- Kotter, J. (1995). Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, January. pp. 1-10.
- Kotter, J. (2007). *Leiderschap bij verandering*. Den Haag: Academic Service.

- Kuijpers, W. (1998). *Persoonlijk leiderschap in een lerende basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Kwakman, C. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, K. (2003). Professional learning throughout the career. *International journal of Human Resources Development and Management*, 3, pp. 180-190.
- Lange de, R., & Schuman, H., & Montesano Montessori N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Leenheer, P., & Olthof, A. (2011). *De ring van Moebius*. Deventer: Uitgeverij Kluwer B.V.
- Leraren, S. B. (2005). *Onderwijs aan het woord*. SBL.
- Letschert, J., & Letschert-Grabbe, B. (2007). *Wat leraren willen! Over veranderingen in onderwijs van binnenuit*. Assen: van Gorcum.
- Lingsma, M., Mackay, A., & Schelvis, G. (2003). *De docent competent*. Amsterdam: Uitgeverij Boom/ Nelissen.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Marzano, R., & Miedema, W. (2011). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Onderwijscoöperatie. (2012). Opgehaald van www.onderwijscoöperatie.nl:
<http://www.onderwijscoöperatie.nl/onderwijscoöperatie-bekwaamheid.html>
- Parreren van, C. (1990). *Leren op school*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Quinn, R. (2010). *Diepgaande verandering*. Den Haag: Sdu Uitgevers b.v.
- Registerleraar. (2012). *Registerleraar, bevoegd en bekwaam*. Opgehaald van www.registerleraar.nl:
www.registerleraar.nl
- Rinnooy-Kan, A. (2007). *Leerkracht!* Commissie Leraren. Den Haag: OC&W.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*(55), 68-78.
- Saint-Exupéry. (1948). *The Wisdom of the Sands. La Citadelle*.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline*. Schiedam: Scriptum.
- Senge, P. (2011). *Lerende scholen. Nieuwe uitdagingen voor de lerende organisatie*. Den Haag: Academic Service & Sdu uitgevers.
- Sprenger, C., van Eijdsen, C., ten Have, S., & Ossel, F. (1995). *Vier competenties van de lerende organisatie*. Den Haag: Delwel.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Taylor C. & White S. (2000) *Practising Reflexivity in Health and Welfare*, Open University Press: Buckingham
- Tiggelaar, B. (2010). *Dromen, Durven, Doen, het managen van de lastigste persoon op aarde: jezelf*. Houten: Spectrum.
- Timperley, H.S. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. London: Open University Press.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Apeldoorn: Garant.
- Vermunt, J. (2007, december 1). Docent van deze tijd: leren en laten leren. *Handboek Effectief Opleiden*(45), pp. 142-151.
- Vinke, R. (2006). *Zoeken naar intrinsieke motivatie*. Amsterdam: Reed Business BV.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals, niet doen!* Schiedam: Scriptum.
- Wetenschappen, M. v. (2009). *Maatschappelijke innovatieve agenda onderwijs*. Den Haag: OC&W.
- Wetenschappen, M. v. (2011). *Bestuursakkoord VO-raad, 2012-2015*. Den Haag: OC&W.

8. Bijlagen

Bijlage 1

'DE DOCENT ALS PROFESSIONAL'

door Judith Knuivers

Hallo collega's,

willen jullie voor mij (Judith Knuivers) een korte enquête ten bate van mijn praktijkonderzoek 'dynamisch coachen op verschillen' invullen?

Niets van deze antwoorden zal (individueel) gepubliceerd worden of door anderen (collega's, directie) gelezen worden. Alle antwoorden zijn voor de onderbouwing en het uitzoeken van kandidaten voor mijn praktijkonderzoek.

Deze vragen wil ik graag voor 9 februari 2012 retour in mijn postvak of in mijn mailbox.

Ik heb jullie medewerking nodig! Alvast hartelijk dank!

* Welke manier om informatie te winnen over scholing is voor jou het meest relevant?

	Niet relevant	Matig relevant	Relevant	Zeer relevant	NVT
scholingsgids	☐	☐	☐	☐	☒
internet	☐	☐	☐	☐	☒
collega	☐	☐	☐	☐	☒
vakblad	☐	☐	☐	☐	☒
cursus	☐	☐	☐	☐	☒
literatuur	☐	☐	☐	☐	☒
coach	☐	☐	☐	☐	☒
Ander, gelieve te specificeren	☐	☐	☐	☐	☒

Ben je tevreden met de scholingsgids?



Nee

-  Niet altijd
-  Ja
-  Geen mening

Ben je tevreden met de aangeboden scholing door het Berechja College ?

-  Nee
-  Niet altijd
-  Ja
-  Geen mening

* Wat is jouw visie op professionalisering op het Berechja College?

* Wat vind je van de wijze waarop scholing wordt aangeboden op het Berechja?

1
Slecht



2
Redelijk



3
Goed



4
Uitstekend



* Ben je van plan volgend jaar een studie te volgen uit de scholingsgids?

-  Ja
-  Nee
-  Ja, niet uit de scholingsgids, maar
.....

Waarin vind je dat collega's nog scholing kunnen gebruiken? M.a.w. wat zou je voor de collega's nog graag in de scholingsgids terug willen zien?

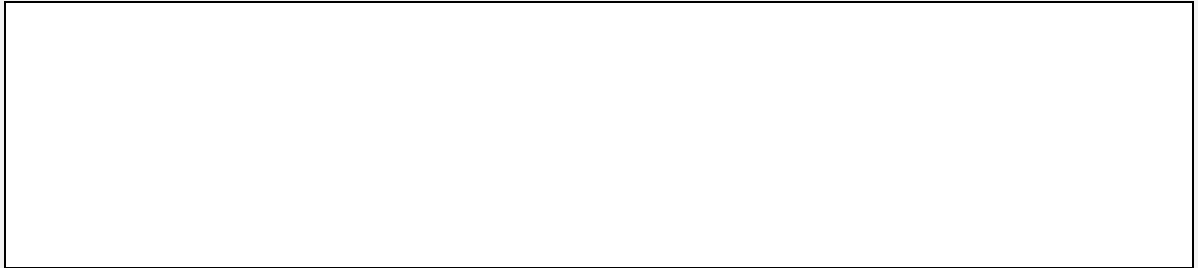
* Wat zijn jouw beweegredenen om je te professionaliseren?

* Wat zou je anders willen zien, wat mis je op school waardoor je als professional beter uit de verf zou kunnen komen?

* Vind je dat het Berechja College jou ruimte geeft om je te professionaliseren?

- ☐ Absoluut
- ☐ Ja
- ☐ Een beetje
- ☐ Nee

Waar in zou je nog willen professionaliseren?



Bijlage 2

Vragenlijst "Onze school als lerende organisatie"

Ontwikkeld door: Jan Jutten

- 1: niet
- 2: enigszins
- 3: grotendeels
- 4: geheel

BLOK 1: systeemdenken

1. Als we keuzes maken, staan we stil bij de consequenties van die keuzes.

1 2 3 4

2. Er wordt op onze school aandacht besteed aan de samenhang van de vernieuwingen.

1 2 3 4

3. Als een aanpak niet werkt zoeken we samen naar alternatieven.

1 2 3 4

4. We spelen in op de ontwikkelingen in de omgeving.

1 2 3 4

5. De leerkrachten krijgen alle informatie die ze nodig hebben om goed te kunnen werken.

1 2 3 4

6. Bij het oplossen van problemen trachten we steeds de oorzaken van die problemen te achterhalen.

1 2 3 4

7. We begrijpen de taal van het systeemdenken en kunnen die ook toepassen; met name de causale lussen.

1 2 3 4

8. In het team werken we met systeem-hulpmiddelen zoals de ijsberg en de archetypen.

1 2 3 4

9. Leerkrachten kijken regelmatig in andere groepen om zicht te houden op het geheel.

1 2 3 4

10. Bij de aanpak van een probleem kijken we ook naar de effecten op langere termijn.

1 2 3 4

Totaalscore blok 1 = 25

BLOK 2: persoonlijk meesterschap

11. De leerkrachten worden uitgedaagd om nieuwe dingen uit te proberen.

1 2 3 4

12. We dagen elkaar uit om specifieke deskundigheden en interesses te benutten.

1 2 3 4

13. Bij de taakverdeling wordt rekening gehouden met kwaliteiten en interesses van mensen.

1 2 3 4

14. Leerkrachten worden gestimuleerd om problemen zelf op te lossen.

1 2 3 4

15. Initiatieven van leerkrachten worden toegejuicht.

1 2 3 4

16. Leerkrachten hebben veel eigen invloed op de manier waarop ze hun werk doen.

1 2 3 4

17. Leerkrachten worden gestimuleerd om hun persoonlijke visie te ontwikkelen.

1 2 3 4

18. We geven niet “anderen” de schuld van een probleem, we kijken steeds wat we zelf kunnen doen.

1 2 3 4

19. Op onze school zijn er velerlei mogelijkheden om te leren en te ontwikkelen.

1 2 3 4

20. Ontwikkelen van persoonlijk meesterschap wordt “beloond” in onze school.

1 2 3 4

Totaalscore blok 2 = 33

BLOK 3: gezamenlijke visie

21. Het team komt bij visie ontwikkeling gezamenlijk tot besluiten.

1 2 3 4

22. Eenmaal door het team vastgestelde doelen worden doorgaans loyaal uitgevoerd.

1 2 3 4

23. Op onze school is sprake van een gemeenschappelijke visie op goed onderwijs.

1 2 3 4

24. Op onze school vinden we het belangrijk om aandacht te besteden aan een gezamenlijke visie.

1 2 3 4

25. We gaan regelmatig met elkaar na of we de school zijn die we willen zijn.

1 2 3 4

26. Bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie spelen de visies van alle leerkrachten een grote rol.

1 2 3 4

27. De schoolleider leeft de visie voor en spreekt leerkrachten aan op het werken aan de visie.

1 2 3 4

28. Als we kleine stappen zetten, laten we ons leiden door het grote denken van de visie.

1 2 3 4

29 Onze visie wordt minimaal één keer per jaar bijgesteld op basis van actualiteit.

1 2 3 4

30. Alle medewerkers van onze school dragen de visie naar buiten toe uit.

1 2 3 4

Totaalscore blok 3 = 17/ 26

BLOK 4: mentale modellen

31. We proberen helder te krijgen waarom iemand een bepaalde aanpak belangrijk vindt.

1 2 3 4

32. We bevragen elkaar op onze ideeën en opvattingen.

1 2 3 4

33. Er is ruimte voor verscheidenheid aan opvattingen die we naar elkaar toe uitspreken.

1 2 3 4

34. De directie is echt geïnteresseerd in de persoon van de leerkracht.

1 2 3 4

35. We luisteren echt naar onze collega's.

1 2 3 4

36. Bij de aanpak van een probleem bekijken we dit vanuit meerdere perspectieven.

1 2 3 4

37. We zijn op de hoogte van enkele hulpmiddelen m.b.t. mentale modellen: conclusieladder, perspectievenspel.

1 2 3 4

38. Op onze school zeggen we: "Zo zie ik het" en zeggen we niet "Zo is het".

1 2 3 4

39. We zeggen "ja, en....." en niet "ja, maar...."

1 2 3 4

40. Leerkrachten onderzoeken hun eigen opvattingen door er open met anderen over te praten.

1 2 3 4

Totaalscore blok 4 = 26

BLOK 5: teamleren

41. Als leerkrachten een vraag hebben over hun werk kunnen ze altijd bij collega's terecht.

1 2 3 4

42. We geven elkaar regelmatig positieve feedback over het werk.

1 2 3 4

43. Kennis van individuele leerkrachten wordt doorgegeven aan anderen, zodat de hele school profiteert.
1 2 3 4

44. Op teamvergaderingen is er sprake van een open dialoog.
1 2 3 4

45. We hebben mogelijkheden om kennis te nemen van elkaars werkwijze in de groep.
1 2 3 4

46. Op onze school leren we veel van elkaar.
1 2 3 4

47. Teamleren is gekoppeld aan het dichterbij brengen van de gezamenlijke visie.
1 2 3 4

48. Teamleren is gekoppeld aan beter onderwijs in de klas en aan de resultaten daarvan.
1 2 3 4

49. Er is in de schoolorganisatie voldoende gelegenheid om met en van elkaar te leren.
1 2 3 4

50. We voelen ons samen verantwoordelijk voor de schoolresultaten.
1 2 3 4

Totaalscore blok 5 = 28

