

Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen.

Dr. E. Verbiest¹

Verschenen in: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.), (2003):
Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas. Deventer: Kluwer, blz. E4300 1-24.

Er bestaat weinig twijfel aan de noodzaak van voortdurende professionalisering van leerkrachten, gericht op verdere ontwikkeling van professionele kennis, vaardigheden en waarden. In deze professionele ontwikkeling wordt leren vaak opgevat als iets van individuen. Maar ook collectiviteiten, zoals een schoolteam, kunnen leren: gemeenschappelijke interpretaties scheppen, uitwisselen en verankeren in een groep of organisatie. Wat is de betekenis van deze collectieve leerprocessen van leerkrachten voor hun professionele ontwikkeling? In dit verband wordt gewezen op zogeheten praktijkkennis als een belangrijk deel van de kennisbasis van leerkrachten. Praktijkkennis, opgebouwd op basis van persoonlijke en professionele ervaringen, is onmisbaar voor de leerkracht. Maar door het vaak impliciete en intuïtieve karakter van deze praktijkkennis is deze kwetsbaar. Steeds meer wordt duidelijk dat professionele ontwikkeling van een leerkracht baat heeft bij collectieve leerprocessen: bij explicitering van en kritische reflectie op het concrete professionele handelen, in dialoog met collega's.

Tegen deze achtergrond wordt een aantal condities voor collectief leren in schoolorganisaties besproken, waar analogie van individueel leren wordt onderscheid gemaakt in condities in de leercompetenties van een collectiviteit en condities in de situatie en werkomgeving van die collectiviteit.

Uit deze beschrijving van deze condities voor collectief leren kan ook blijken dat collectief leren slechts mogelijk is als ook op het niveau van de schoolorganisatie gewerkt wordt aan die condities. Schoolontwikkeling, gericht op het creëren van condities voor collectief leren, blijkt noodzakelijk voor professionele ontwikkeling. Maar omgekeerd blijkt ook schoolontwikkeling afhankelijk van collectieve leerprocessen omdat schoolontwikkeling als een leerproces van de betrokken schoolleiding en leerkrachten mede steunt op de kwaliteit van collectieve leerprocessen.

Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling in hun wederzijdse afhankelijkheid en complementariteit zijn dan ook te zien als facetten van een ontwikkeling waarbij men in de school een gemeenschap van voortdurende onderzoek en verbetering tracht te creëren. In dergelijke professionele leergemeenschappen is sprake van het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren. Collectieve leerprocessen spelen in deze professionele leergemeenschappen een belangrijke rol, zowel in de professionele ontwikkeling van de betrokkenen als in het scheppen van de condities voor dit leren.

¹ E. Verbiest is lector voor schoolontwikkeling en schoolmanagement aan Fontys Hogescholen en gastprofessor aan de Mastersopleiding Schoolmanagement van de Universiteit van Antwerpen. De tekst van dit artikel is gebaseerd op de tekst van zijn oratie (Verbiest 2002) en op de tekst van een artikel over professionele leergemeenschappen (Verbiest & Vandenberghe, 2002).

Professionalisering van leraren

Is de leraar een professional? Vaak wordt deze vraag beantwoord door het beroep af te meten aan een aantal criteria. Beroepen die aan die criteria voldoen, zijn professies. In deze benadering is professionalisering een proces waarbij beroepen meer en meer aan de kenmerken van een professie voldoen. De toepassing van deze kenmerkenbenadering van professies leidt meestal tot de conclusie dat het beroep van leraar hoogstens een *semi-professie* te noemen, een beroep dat slechts gedeeltelijk aan de criteria voldoet (Pouwels & Bergen, 1997).

In een andere betekenis heeft *professionalisering* betrekking op een toenemende gerichtheid op specifieke beroepskennis en of waarden van het beroep bij de individuele beroepsbeoefenaar. Op de achtergrond speelt dan niet zozeer het professie-begrip als wel het begrip *professionaliteit*. Volgens Clement, Slegers en Vandenberghe (1995:191v.) heeft deze professionaliteit steeds betrekking op het greep hebben van de leerkrachten op het eigen professionele handelen. Gedragmatig manifesteert zich dat in drie aanvullende aspecten:

- * controle over de werksituatie en over de taken;
- * een flexibele en tegelijk kritische aanpassing aan nieuwe doelstellingen en wisselende omstandigheden;
- * gevoelsmatig en rationeel kunnen verantwoorden van het professioneel handelen.

Professionalisering betekent hier niet zozeer beroepsvorming als wel professionele ontwikkeling waarbij beroepsbeoefenaren – in dit geval leraren – de kennis, vaardigheden en de waarden verwerven die hun dienstverlening aan hun leerlingen verbeteren. Professionalisering is dan een leerproces dat leidt tot verhoogde professionaliteit: tot kwalitatieve veranderingen in de opvattingen, waarden en gedragingen van de leerkracht. Professionalisering in de betekenis van professionele ontwikkeling wordt ook als een noodzakelijk en continu proces gezien: het ontwikkelen van de eigen bekwaamheid als leraar binnen steeds veranderende omstandigheden en met steeds wisselende leerlingen is een morele en professionele verplichting (Eraut, 1995:232; Clement, Slegers & Vandenberghe, 1995:192v.; Kwakman, 1999:33).

Professionele ontwikkeling wordt vanuit diverse perspectieven bestudeerd. Clement (1995) onderscheidt vier perspectieven: het perspectief van de ontwikkeling van volwassenen, waarbij vaak professionele ontwikkeling gezien wordt als het doorlopen van diverse stadia; het perspectief van de (de ontwikkeling van) cognities die het handelen van de leraar sturen; het perspectief van de socialisatie van leraren en tenslotte het perspectief van school- en onderwijsvernieuwing. In deze bijdrage wordt vooral vanuit het tweede en vierde perspectief naar professionele ontwikkeling gekeken.

Collectief leren

Er wordt weinig aan getwijfeld dat individuele mensen kunnen leren. Maar kunnen organisaties leren? Is het leren van een organisatie meer dan de som van het leren van de individuen in die organisatie? Diverse auteurs wijzen er op dat het leren van individuen een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor het leren van een organisatie is. Wezenlijk is het sociale of collectieve aspect: het scheppen en uitwisselen van gemeenschappelijke interpretaties en deze verankeren in de organisatie (B.v. Tjepkema, 1993:57; Giesbers & Slegers, 1995:6). Collectief leren kan omschreven worden als het proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert (Huysman, 2000:135). De focus van collectief leren ligt op collectieve kennis. Bij collectief leren wordt individuele kennis expliciet gemaakt, waardoor deze uitgewisseld en onderhandeld kan worden met anderen in de organisatie. Wanneer deze kennis door voldoende leden van de organisatie gedeeld en geaccepteerd wordt, wordt deze kennis geobjectiveerd tot organisatiekennis. Deze geobjectiveerde kennis maakt dan deel uit van het organisatiegeheugen, en kan min of meer

vastgelegd worden in handleidingen, afspraken of verwachtingen. Deze organisatiekennis wordt vervolgens geïnternaliseerd door de oude en nieuwe leden van de organisatie. Toegepast op een school kunnen we ons dit als volgt voorstellen. In een school gebruiken leraren dezelfde rekenmethode. Een lerares ervaart problemen met die methode bij enkele kinderen en stelt de methode bij; ze maakt aanvullende oefeningen voor kinderen die moeilijk leren rekenen. De lerares kan haar ervaringen en de activiteiten die ze ondernomen heeft, uitwisselen en onderzoeken met haar collegae. Dit kan de andere leraren er toe brengen dat ze ook de problemen beginnen te zien, en hun aanpak van het rekenonderwijs veranderen. Dit kan leiden tot bijstelling van de rekenlessen, klasoverstijgende afspraken en herziening van de methode. Nieuwe leraren in die school leren dan ook op die wijze rekenonderwijs te geven.

Individueen kunnen dus bijdragen aan het leren van de organisatie. Individuele bijdragen aan een expliciete dialoog, bijvoorbeeld over de toekomst van de school kunnen tot een visie leiden, die aanvankelijk bij geen van de individuen aanwezig is, maar die uiteindelijk door de dialoog tussen de leden van de schoolorganisatie als een gemeenschappelijke visie ontwikkeld en geaccepteerd wordt. En omgekeerd leren de individuele leden van de organisatie. Ze herzien hun originele opvattingen en ontwikkelen nieuwe ideeën, onder invloed van de collectief gedeelde opvattingen en kennis. Organisaties kunnen dus leren. Maar dit wil niet zeggen dat collectieve leerprocessen zich altijd afspelen op het niveau van de organisatie. Veel vaker zal het voorkomen dat collectief leren plaatsvindt in groepen of teams. Collectief leren vindt dan plaats op meerdere organisatieniveaus. Het verdient daarom aanbeveling te spreken over collectief leren in plaats van over organisatie-lernen (*organizational learning*). We kunnen binnen collectief leren een onderscheid maken in:

- Het leren van individuen in de context van de organisatie.
- Het leren van groepen of teams binnen de organisatie.
- Het leren van de organisatie als geheel.

Het is juist de combinatie en coördinatie van deze drie vormen van leren die een organisatie lerend maakt (Bolhuis & Simons, 1999:53). Het gaat bij collectief leren om "alignment", het op één lijn brengen van opvattingen over doelen op organisatieniveau, groepsniveau en individueel niveau.

Met collectief leren probeert men de dingen die men doet nog beter te doen, en, indien nodig, nieuwe dingen te doen. Dit verschil in gerichtheid van leren is zowel op individueel als op collectief niveau aanwijsbaar en wordt in de literatuur onder diverse benamingen beschreven, bijvoorbeeld als verbeterend en vernieuwend leren. Naast verbeterend en vernieuwend leren wordt soms nog een andere gerichtheid in het leren onderscheiden. Een organisatie of groep daarbinnen kan zich ook bezinnen op het eigen leren, en proberen het leervermogen te verbeteren. Typerend voor een op leren gerichte organisatie zou het vermogen zijn om het eigen leervermogen te verbeteren door beheersing van dit meta-lernen. De gerichtheid van collectief leren kan dus onderscheiden worden in leren van de eerste orde, dat vernieuwend en verbeterend leren omvat en leren van de tweede orde of meta-lernen (Argyris & Schön, 1996:xxiii; 20f.).

Professionele ontwikkeling en collectief leren.

Professioneel handelen vereist het toepassen van kennis, vaardigheden en opvattingen op situaties en problemen in de praktijk. De vraag kan echter gesteld worden of het professioneel handelen van de leraar louter begrepen dient te worden als het toepassen van kennis, vaardigheden en opvattingen op voorgeven problemen. Een dergelijke opvatting van professioneel handelen gaat terug op wat Schön (1983) het model van *Technische Rationaliteit* noemt. In dit model bestaat professioneel handelen uit instrumentale probleemoplossing (problem solving) door toepassing van wetenschappelijke kennis en technieken. *Technische Rationaliteit* berust op overeenstemming over doelen. Als die vastliggen en duidelijk zijn dan kan men op instrumentele wijze handelen en het welomlijnde probleem oplossen. Maar de situaties waar professionele beroepsbeoefenaren mee te maken hebben, kenmerken zich door complexiteit, onduidelijkheid, instabiliteit, uniekheid en waardenconflicten. In de reële

praktijk van de leraar zijn problemen niet zonder meer gegeven maar dienen ze geconstrueerd te worden (problem setting). Bovendien kan dit proces van probleemconstructie vanuit verschillende perspectieven of vanuit verschillende paradigmata gebeuren. Blijft een leerling achter met lezen omdat de leerling het niet kan of omdat de instructiemethode van de leraar ontoereikend is? Schön wijst er verder op dat het professioneel handelen in deze vage situaties wel gebeurt op basis van kennis. Het betreft hier een weten-te-handelen, ("knowing-in-action"): impliciete, zogeheten "tacit knowledge", die in het handelen besloten ligt. Behalve weten te handelen kan er ook sprake zijn van reflectie, niet alleen voorafgaand of volgend op het handelen, maar ook tijdens dat handelen, b.v. als een leraar zich afvraagt op basis van welke criteria hij een bepaalde leerling als ongemotiveerd beschouwt. Reflectie kan, aldus Schön, het impliciete begrip dat een beroepsbeoefenaar heeft van een situatie aan de oppervlakte brengen, waardoor dit open staat voor kritiek. Dit kan leiden tot een nieuw begrip van de situatie. De leraar kan bijvoorbeeld proberen om het leesprobleem van een leerling niet langer meer te zien als een deficiëntie van de leerling, maar mogelijk als een gevolg van een beperkte instructietechniek.

Verloop (1992) spreekt in dit verband van de praktijkkennis van leraren. Hij wijst er op dat als leraren vakinhoudelijk, vakdidactisch en onderwijskundig geschoold zijn, men toch nog een bepaalde praktijkervaring nodig heeft om als professionele leraar te functioneren. Wat in die praktijk verworven wordt – praktijkkennis – valt niet te herleiden tot de vakinhoudelijke kennis, vakdidactische kennis en onderwijskundige kennis. Van Driel & Verloop (1998) omschrijven praktijkkennis als een geaccumuleerd en geïntegreerd geheel van persoonlijke kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot de wijze van beroepsuitoefening die een professional opbouwt op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. Deze praktijkkennis is niet het tegengestelde van theoretische of wetenschappelijke kennis. In de praktijkkennis van een docent is dergelijke theoretische kennis zodanig ingepast dat deze relevant is bij het plannen en uitvoeren van onderwijs.

Hoewel praktijkkennis onmisbaar is om in de complexe situatie van een klas efficiënt te handelen, is de kwaliteit van de praktijkkennis van leraren vaak voor verbetering vatbaar. Ook leraren werken in complexe, vage, instabiele, unieke situaties, veelal geladen met mogelijke waardeconflicten. Bovendien vraagt het functioneren in een les vaak het onmiddellijk reageren van de leraar op veel gebeurtenissen tegelijk, zonder de mogelijkheid van rustige reflectie vooraf en de afweging van alternatieve handelwijzen. Doorgaans bestaat bij de leraar ook onzekerheid over een aantal essentiële zaken zoals de voorkennis van de leerlingen of de effectiviteit van methoden bij deze specifieke leerlingen. Interpretaties vinden dan ook vaak plaats binnen bestaande cognitieve interpretatieschema's, die niet vaak ter discussie gesteld worden. Psychologische processen zoals de invloed van de eerste indruk van leerlingen of het vooral aandacht schenken aan ongewone gebeurtenissen, zoals leerlingen die de les verstoren, spelen hierbij een belangrijke rol. Praktijkkennis wordt niet zelden op een weinig bewuste wijze ontwikkeld en in stand gehouden. Meer dan een kwart eeuw geleden lanceerde de socioloog Lortie (1975) de opvatting dat het hardnekkige traditionele karakter van onderwijs voor een deel voortkomt uit het gegeven dat leraren vaak lesgeven op dezelfde wijze waarop ze werden onderwezen. Leraren hebben als scholier een langdurige "observatiestage" doorlopen, die veel invloed heeft. Ze hebben daar geleerd wat van een leraar en van leerlingen verwacht wordt. Als ze zelf les beginnen te geven, dan steunen ze sterk op dat referentiekader, dat zich ook niet gemakkelijk laat veranderen. De hardnekkigheid van deze vroeg verworven referentiekaders blijkt ook uit een onderzoek onder studenten aan lerarenopleidingen in de Verenigde Staten. In dat onderzoek werd aan studenten die begonnen in (verschillende typen) lerarenopleiding gevraagd wat voor leerlingen belangrijk is als ze een tekst moeten leren schrijven. Drie categorieën van antwoorden werden ongeveer even vaak genoemd: correct kunnen toepassen van spelling- en grammaticaregels, begrip hebben van concepten zoals chronologie, en over een algemene vaardigheid beschikken om een boodschap over te brengen. De eerste categorie wordt beschouwd als behorend bij het traditioneel taalonderwijs dat die studenten zelf genoten hadden. Vervolgens werd aan de studenten een tekst die een leerling geschreven had, voorgelegd en gevraagd daar commentaar op te leveren. Ook werd aan de studenten gevraagd hoe ze zouden reageren op de

leerling in kwestie als die leerling in hun klas zou zitten. Naarmate de voorgestelde situatie dichter bij reëel onderwijs stond, legden de studenten meer de nadruk op het correct toepassen van spelling- en grammaticaregels. Met andere woorden naarmate men dichter bij het reële onderwijs kwam, speelde het traditionele referentiekader over wat belangrijk was in dit onderwijs, een grotere rol. Verder bleek dat de invloed van referentiekaders die studenten reeds gebruikten bij het begin van hun opleiding, groot bleef. Geen enkel programma was in staat om referentiekaders radicaal te veranderen, ook niet als opleidingsprogramma's meer door scholen in plaats van door lerarenopleidingen werden verzorgd. Integendeel, programma's van de lerarenopleidingen bleken meer invloed op de referentiekaders van studenten te hebben dan programma's die vanuit de scholen werden opgezet. Met andere woorden, het situeren van programma's in scholen leidt niet vanzelfsprekend tot transfer van belangrijke onderwijsopvattingen naar de praktijk. Het leren interpreteren van onderwijssituaties vanuit een gewenst referentiekader en op basis daarvan handelen, vindt niet vanzelf plaats, ook niet als dat in een school gebeurt, maar vraagt een specifieke benadering. Bovendien bleek er nauwelijks een relatie te zijn tussen enerzijds wat studenten aan commentaar gaven op de tekst, en anderzijds de reactie die ze naar de leerling toe zouden geven (Kennedy, 1999). Er kan dus een groot verschil zijn tussen wat (aanstaande) leraren zeggen belangrijk te vinden en wat ze feitelijk doen. Argyris en Schön (1996) onderscheiden in dit verband *theory-in-use* en *espoused theory*. *Theory-in-use* verwijst naar de theorie, de opvattingen die het feitelijk handelen leiden en is vaak impliciet. *Espoused theory* betreft de opvattingen die iemand aanvoert om zijn of haar handelen te verantwoorden. Beide theorieën zijn vaak niet identiek. Leraren ontwikkelen ook routines op basis van hun handelen in de klas en de inschatting van de effecten daarvan. Maar routines stimuleren het impliciete karakter van het handelen en kunnen tot een eenzijdige kijk op de praktijk leiden. Hoewel deze routines nodig zijn, kunnen ze na verloop van tijd dysfunctioneel worden, omdat veranderde omstandigheden en nieuwe mogelijkheden geen aandacht krijgen. Zowel op het niveau van de selectie van de gegevens als op het niveau van de interpretatie ervan is praktijkkennis kwetsbaar. Zelfs evaluatie door een leerkracht zelf van zijn of haar praktijkkennis ontkomt niet aan het risico dat de gehanteerde interpretatieschema's mogelijke en adequatere alternatieve interpretaties en handelingen verhullen (Verloop, 1992; Eraut, 1995).

De specifieke aard van de kennisbasis van de leraar en van de wijze waarop die kennisbasis ontwikkeld wordt, wijst op het belang van praktijkkennis voor het professionele handelen. Tegelijk blijkt dat deze praktijkkennis niet geheel onder kritische controle staat van de leraar en dat de validiteit ervan niet geheel verzekerd is. Sociale validering van praktijkkennis verdient de voorkeur boven zelf-validering. Daarom is kritische reflectie op die vaak impliciete praktijkkennis belangrijk voor de professionele ontwikkeling van de leraar. Door deze reflectie kan de leraar zijn of haar kennisbasis verhelderen en, indien nodig, verbeteren. Steeds meer lijkt het besef door te dringen dat professionele ontwikkeling als leerproces, reflectie vraagt op het concrete professionele handelen, in dialoog met collegae (Verbiest, 2002). Professionele ontwikkeling is gebaat bij diepgang van autonoom en collegiaal functioneren van leraren, waarbij men bereid is het professionele handelen en het achterliggende persoonlijke interpretatiekader (Kelchtermans, 1994) te bespreken met anderen. Explicitering en verbetering van de praktijkkennis als een proces van reflectie op het praktische handelen in dialoog met collegae bevordert de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals. Anders gezegd, collectieve leerprocessen van en tussen leraren kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling van die leraren door de verheldering en verbetering van hun praktijkkennis en het daarop gebaseerde handelen.

Conditie voor collectief leren

Collectief leren is nog weinig onderzocht en de condities voor collectief leren zijn in hoge mate hypothetisch en vooral gebaseerd op analogie met individueel leren en op ervaringsgegevens (Bolhuis & Simons, 1999:133). Het verdient daarom aanbeveling om bij het zoeken naar condities die dit collectief leren beïnvloeden ook vanuit andere invalshoeken dan theorievorming over collectief leren zelf, naar dit leren te kijken. Veel aandacht voor de condities voor collectief leren is te vinden in studies die zich richten op het leren op de werkplek.

Onstenk (1997:2) spreekt van een zekere renaissance van het leren in de beroepspraktijk. Ook in de professionalisering van leraren wordt de werkplek in toenemende mate belangrijk (Bolhuis, 2001:57; Wubbels & Verloop, 2000:193). Leren op de werkplek is in belangrijke mate collectief leren (Onstenk, 1997:347; Bolhuis & Simons, 1999:17).

Verder schenken recente theorieën over onderwijsinnovatie op specifieke wijze aandacht aan de school(organisatie) als al of niet bevorderend voor de professionele ontwikkeling van leraren en voor (collectief) leren in school. Het cultureel-individueel perspectief op onderwijsinnovatie wijst er op dat niet zozeer de objectieve structuren bepalend zijn voor het omgaan met veranderingen, maar dat met name de perceptie of betekenisgeving van leerkrachten hier belangrijk zijn. Naast aandacht voor individuele percepties is er binnen dit perspectief dan ook belangstelling voor de ondersteunende culturele condities die vooral tot stand komen door sociale interacties in de school en door het creëren van condities die leerkrachten ondersteunen en door hen als zodanig beleefd worden (Van den Berg & Vandenberghe, 1999; Geijssel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001).

Hierna wordt een overzicht gegeven van een aantal condities die collectief leren zouden beïnvloeden. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen condities in de leercompetenties van de collectiviteit en condities in de situatie en werkomgeving van die collectiviteit (zie voor een uitgebreidere bespreking: Verbiest, 2002). Aspecten van de collectieve leercompetenties zijn: gezamenlijke voorkennis, leeropvattingen, leermotivatie en leervaardigheden. Aspecten van de situatie zijn: de context van de school, organisatorische condities in de school en leiderschap.

Om te beginnen worden in onderstaand schema de belangrijkste condities voor collectief leren samengevat. Deze condities worden daarna toegelicht.

Collectieve leercompetenties	
<i>Gezamenlijke voor-kennis</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliciete duidelijkheid hebben als collectiviteit over identiteit, missie en strategische oriëntatie van de school. ▪ Gemeenschappelijke helderheid hebben over de gedragsregels en de beoordelingscriteria in de school. ▪ Expliciete duidelijkheid hebben als collectiviteit over de betekenis van de school. ▪ Voldoende geïnformeerd zijn als collectiviteit over het functioneren van de school.
<i>Leeropvattingen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leren zien als een collectieve activiteit voor allen in de schoolorganisatie. ▪ Het werk zien als iets waarvan geleerd kan worden. ▪ Verschillen in opvattingen en fouten zien als aanknopingspunten om te leren.
<i>Leermotivatie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voldoende mogelijkheden voor individuen en groepen in de schoolorganisatie om zich te kunnen identificeren met de school. ▪ Gezamenlijke doelen hebben die het individueel, groeps- en organisatieleden gelijk richten. ▪ Wederzijdse erkenning en waardering van aanwezige competenties.
<i>Leervaardigheden</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kunnen leren door beheersing van verschillende vaardigheden (handelen, reflecteren, verwerken van abstracte informatie en experimenteren) die men in interactie tussen teamleden kan toepassen. ▪ Vaardig zijn in het voeren van een reflectieve dialoog ▪ Kunnen leren door toepassing van regulatieve vaardigheden.
Situatie	
<i>Context van de school</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externe prikkels zoals overheidsbeleid of maatschappelijke ontwikkelingen. ▪ Steun en actieve participatie van ouders. ▪ Beleid, structuren, strategieën en hulpbronnen op bovenschools niveau, die participatie van leraren en professionalisering stimuleren en scholen beschermen tegen overmatige druk van buitenaf.
<i>Organisatorische condities in de school</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gelegenheid (tijd, ruimte, middelen) voor frequente interactie (netwerken). ▪ Samenwerken in concrete activiteiten die met het werk in de klas verbonden zijn. ▪ Participeren in gemeenschappelijke professionaliseringsactiviteiten. ▪ Participatie door leraren in schoolbeleid en in innovatieprocessen. ▪ Bewegingsvrijheid hebben bij de invulling van de eigen rol en functioneren in relatief autonome teams. ▪ Gelegenheid tot leren via handelen, reflecteren, verwerken van abstracte informatie en experimenteren. ▪ Aanwezigheid van strategieën voor het ontwikkelen van korte-termijn verbeteringsdoelen, voor het stellen van persoonlijke ontwikkelingsdoelen en voor het ontwikkelen en realiseren van vernieuwingen. ▪ Uitvoering van taken op schoolniveau (functieverbreding). ▪ Frequente feedback op functioneren, die uitnodigt tot collectieve interpretaties.
<i>Leiderschap</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformatief leiderschap, met name identificeren en expliciteren van een visie en het intellectueel stimuleren van medewerkers. ▪ Perceptie van de externe situatie als mogelijkheden en kansen voor verbetering. ▪ Begeleiden van groepsprocessen. ▪ Ontwerpen van een schoolorganisatie die op leren van professionals gericht is.

Schema 1: de belangrijkste condities voor collectief leren.

De collectieve leercompetenties.

Evenals individuen hebben organisaties en groepen een eigen leergeschiedenis. De neerslag van deze gezamenlijke leergeschiedenis is het gezamenlijk referentiekader dat vaak grotendeels impliciet blijft. In deze collectieve leercompetenties wordt een aantal elementen onderscheiden.

- * Gezamenlijke *voorkennis* wordt als een onmisbare voorwaarde voor collectief leren gezien. Deze gemeenschappelijke voorkennis speelt een belangrijke rol spelen in het selecteren van welke informatie opgenomen wordt. Duidelijkheid over identiteit en strategische intenties van de school zouden in positieve zin de vaststelling van de relevantie van informatie beïnvloeden. Zo zouden duidelijke visies, missies en doelen bevorderlijk zijn voor het leren van zowel groepen als de gehele school, want deze functioneren tevens als filter om externe eisen waarmee de school geconfronteerd wordt, te beoordelen op de betekenis voor het werk. Gezamenlijkheid is dan ook een onmisbare dimensie van voorkennis. Gezamenlijke voorkennis zoals overeenkomstige definities hebben over de toegevoegde waarde van de organisatie, gedragsregels kennen en respecteren, voldoende geïnformeerd zijn over het reilen en zeilen van de organisatie, en helderheid over de criteria waarop gedrag en prestaties beoordeeld worden, zouden ook bijdragen aan een gunstig leerklimaat. Bovendien dient deze voorkennis ook voldoende bewust te zijn om, indien nodig, te kunnen worden herzien en om te vermijden dat men nieuwe informatie afweert.
- * *Leeropvattingen* betreffen een tweede element in de collectieve leercultuur. Leeropvattingen verwijzen naar hoe men tegen leren aankijkt. Ziet men leren inderdaad als een collectief iets of slechts als een individuele activiteit? En wordt leren opgevat als uitsluitend iets voor de leiding of voor iedereen? Collectief leren zou bevorderd worden door de overtuiging dat leren door iedereen en ook collectief dient te gebeuren. Opvattingen over leren betreffen verder het werk als bron voor leren. Leren wordt soms al te gemakkelijk gezien als iets dat uitsluitend op school of in een cursus (als individu) gebeurt. Collectief leren kan gestimuleerd worden als men het werk ziet als een activiteit waarvan men als collectiviteit kan leren, bijvoorbeeld door het openstaan voor nieuwe ideeën en experimenten en door evalueren van het werk. Een andere leeropvatting betreft de wijze waarop tegen fouten wordt aangekeken en hoe met verschillen wordt omgegaan. Fouten zien als mogelijkheden om te leren, diffuse vragen met collegae bespreken, communiceren over de wijze waarop relaties verlopen, disfunctionele regels of afspraken aan de orde stellen; emoties uiten en in het werk gebruiken, analyse en discussie van externe kritiek op de organisatie en het ter discussie stellen van insluipende gewoontes en opvattingen, stimuleren collectief leren.
- * *Leermotivatie* verwijst naar de collectief gedeelde richting van de motivatie. Een kernprobleem van op leren gerichte organisaties is het op één lijn brengen (*alignment*) van het leren van de betrokken individuen, groepen en organisatie. Belangrijk is dan ook dat individuen en groepen in de school zich voldoende kunnen identificeren met de schoolorganisatie. Afstemming van de leerdoelen op de drie onderscheiden niveaus is dan belangrijk. Behalve aan gezamenlijke doelen kan gedacht worden aan gedeelde opvattingen over kennis, vaardigheden en houdingen; wederzijds vertrouwen in elkaars leervermogen en aan een positieve waardering van leer- en werkprestaties.
- * Tenslotte dient een collectiviteit, om te kunnen leren, gezamenlijk gebruik te kunnen maken van diverse *leervaardigheden*. Te denken valt aan leren door ervaren, door interactie en reflectie, door verwerking van abstracte informatie, en door het zorgdragen van metacognitieve en meta-affectieve regulatie van het leren. Collectief leren zou vooral plaatsvinden door uitwisseling van informatie, experimenteren, samenwerken met collegae, bijvoorbeeld bij het ontwikkelen van nieuwe curricula en bezoeken van andere klassen, en door reflectie op eigen experimenten in de klas. Met name de vaardigheden voor het voeren van een reflectieve dialoog worden als essentieel gezien voor collectief leren. Sommige methoden die werk en leren verbinden, zoals actie-leren of werken met leerprojecten, leggen nadruk op vaardigheden die leren via collectief ervaren en reflecteren impliceren.

De kenmerken van de situatie

Naast de collectieve leercompetenties speelt de situatie waarin geleerd en gewerkt wordt een belangrijke rol. Het leren zou bevorderd worden als mensen geconfronteerd worden met situaties die een beroep doen op de voorkennis en deze bewust maakt, de motivatie oproept en onderhoudt, en als de leeractiviteiten in de situatie afgestemd zijn op de aanwezige leervaardigheden. Ook in deze situationele condities kan een aantal elementen worden onderscheiden.

- * *Conditie in de context van de school.* Collectief leren kan uitgelokt worden door externe prikkels, zoals nieuw beleid of nieuwe programma's, afkomstig van overheid of bovenschools management; demografische ontwikkelingen of veranderingen in de sociaal-economische status van leerlingen; fusie, de komst van nieuwe collegae en veranderen van de leerlingen. Bij wijze van voorbeeld kan verwezen worden naar de toenemende verantwoordelijkheid van scholen in het opleiden en verder kwalificeren van leraren. De overheid stimuleert deze ontwikkeling – bijvoorbeeld door het subsidiëren van zogeheten opleidingsscholen (O.C.&W., 2002). Een motief hierbij is het streven naar een open onderwijsarbeidsmarkt met een grotere diversiteit van de beroepsgroep, mede om het tekort aan leraren te verminderen. Daarnaast speelt een opvatting over de school als een professionele organisatie die zelf verantwoordelijk is voor de onderwijskundige inrichting, het personeelsbeleid en de relatie met de omgeving, en hierover verantwoording aflegt. Opleiden in de school veronderstelt dan onder meer een visie op opleiden, een visie op werkplekleren – dat vaak ook collectief leren is – en de vormgeving van de opleidingsfunctie in de school. Meer opleiden in de school zou dan tot versterking van een collectieve leer- en werkcultuur kunnen leiden. Een andere vaak genoemde externe stimulans voor collectief leren betreft steun en actieve participatie van ouders. Het collectief leren in de school wordt verder bevorderd door beleid, structuren, strategieën en hulpbronnen (zoals tijd en geld) op bovenschools niveau, die participatie van leraren in beslissingen mogelijk maken, gelegenheid tot overleg en tot professionele ontwikkeling bieden en scholen beschermen tegen overmatige druk van buitenaf.
- * *Organisatorische condities in de school* beïnvloeden sterk de mogelijkheden voor reflectie, samenwerking en participatie. Het leren in groepen en het leren van de gehele schoolorganisatie zou bevorderd worden door situationele condities zoals frequente interactie tussen de groepsleden, voldoende tijd om elkaar te ontmoeten, en een flexibele groepsstructuur die dat toelaat. In scholen heeft het leren van elkaar vaak een intuïtieve en toevallige basis; de gelegenheid tot leren is dan mede afhankelijk van netwerken van leraren. Meer expliciete mogelijkheden tot collectief leren zijn bijvoorbeeld samen problemen oplossen, gemeenschappelijke professionele ontwikkeling in school, gezamenlijk voorbereiden van lessen, observeren bijvoorbeeld via klasbezoek, gemeenschappelijke proefwerken, uitwisselen van materialen, nieuwe onderwijsstrategieën bespreken, begeleiden van collegae en samen reflecteren op ervaringen, en job-rotation. In al deze activiteiten is een sterke koppeling tussen leren en werken – met name activiteiten in de klas – verondersteld. Vanuit de innovatietheorie wordt nadruk gelegd op participatie door leraren in (beslissingen over) het verbeteren van werk- en organisatieprocessen als conditie voor het realiseren van vernieuwingen. In hoog-innovatieve scholen is de mate van participatie van leraren, in vergelijking met laag-innovatieve scholen, hoger. Via deze participatie kunnen leraren invloed uitoefenen op de implementatie van vernieuwingen. Ook bewegingsvrijheid hebben bij de invulling van de eigen rol en het kunnen functioneren in teams of taakgroepen waarbij men als groep verantwoordelijkheid draagt voor planning en uitvoering van de werkzaamheden wordt als een stimulerende conditie voor collectief leren gezien. Ook verbreding van de rol van de leraar zou van belang zijn voor collectief leren. In scholen die veel belang hechten aan collectief leren, worden leraren verondersteld niet alleen onderwijs te verzorgen, maar ook andere taken te vervullen zoals het begeleiden van leerlingen of het ondersteunen van collegae. Collectief leren zou verder bevorderd worden als men de gelegenheid heeft voor diverse leeractiviteiten. Ook de

aanwezigheid van strategieën zoals het verhelderen van korte-termijn verbeteringsdoelen, het stellen van persoonlijke ontwikkelingsdoelen en het ontwikkelen en realiseren van heldere implementatiestrategieën, stimuleert collectief leren. Diverse auteurs wijzen ook op het belang – voor leren – van procesbesturingssystemen die feedback geven op prestaties, waarbij de gezamenlijke interpretatie van gegevens nadruk krijgt.

- * *Leiderschap in school.* Het doen en laten van de (school)leider zou één van de sterkste en directe voorwaarden zijn voor collectief leren. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat het niet altijd de formele schoolleider dient te zijn, die de leiderschapsfuncties vervult: ook zogeheten “teachers-leaders” kunnen hier een rol spelen. Met name transformatief leiderschap zou bijdragen aan collectief leren. In onderzoek naar de invoering van groot-schalige vernieuwingen bleken met name het identificeren en expliciteren van een visie en het intellectueel stimuleren van medewerkers een direct en een indirect effect (door het beïnvloeden van gevoelens van onzekerheid) uit te oefenen. Verder zou de schoolleider aan collectief leren bijdragen door in externe omstandigheden (zie hiervoor de condities in de context van de school) vooral mogelijkheden en kansen voor verbetering te zien. De stimulerende werking van externe prikkels lijkt afhankelijk te zijn van de visie van de school of van cultuur die in de school heerst. Zo zouden sommige scholen, door missie en of cultuur, meer openstaan voor overheidsinitiatieven dan andere. Met name de schoolleiding zou in de perceptie van deze externe situatie als kans of bedreiging een grote rol spelen (Hooge, 1998). Verder is het van belang dat de schoolleider de groepsprocessen in school zo begeleidt dat doelen verhelderd worden, de beste ideeën van de medewerkers op tafel komen, een helder debat over de te volgen koers kan plaatsvinden en er consensus ontstaat over duidelijk verkende keuzes. Ook het stimuleren van de groepsreflectie, dit wil zeggen het volgen van de groepsbeslissingen en bijstellen van de acties op basis van de actuele ervaringen, speelt bij dit collectief leren een ondersteunende rol. Met betrekking tot het leren van de organisatie is, naast de hiervoor geschetste directe interactie tussen leider en leraren, eveneens van belang voor schoolleiders om de organisatie zo in te richten dat geleerd kan worden.

Bij deze weergave van collectief leren kan nog opgemerkt worden dat de complexiteit van collectief leren groter is dan hier gesuggereerd. De verschillende aspecten van collectief leren beïnvloeden elkaar. Dat geldt zowel voor de aspecten binnen de collectieve leercompetenties als voor de aspecten binnen de situatie. Er mag een relatie verondersteld worden tussen de mate waarin men geïnformeerd is als collectiviteit over het reilen en zeilen van de school en de mogelijkheid om zich te identificeren identificatie met de school. En het mag duidelijk zijn dat het functioneren van de schoolleider een belangrijke rol speelt in het scheppen van structurele mogelijkheden om te leren als collectiviteit. Bovendien is er een wisselwerking tussen de collectieve leercompetenties en de situationele condities. Zo kunnen de leervaardigheden van het collectief verbeterd worden als men gelegenheid heeft deze vaardigheden toe te passen. Omgekeerd kan de wederzijdse erkenning en waardering van aanwezige competenties het instellen van relatief autonome teams bevorderen. Ook kan het resultaat van collectief leren uitmonden in versterking van condities voor collectief leren: bijvoorbeeld in een betere schoolorganisatie. Tenslotte spelen ook allerlei individuele leerprocessen in het collectief leren een rol.

Collectief leren en schoolontwikkeling

Uit de voorgaande beschrijving van condities voor collectief leren kan duidelijk geworden zijn dat factoren in de school een belangrijke rol spelen. Zowel collectieve leercompetenties als structurele condities blijken van invloed op collectieve leerprocessen. Dit betekent dat collectief leren slechts mogelijk is als ook op het niveau van de schoolorganisatie gewerkt wordt aan de genoemde structurele en culturele condities voor collectief leren. Collectief leren als voertuig voor professionele ontwikkeling, waarbij met teamgenoten kritisch gereflecteerd wordt op het professioneel handelen en de daarbij geïmpliceerde praktijkkennis, vraagt inbedding in een onderzoekende, reflectieve praktijk in de school en vraagt dus schoolontwik-

keling. Met andere woorden, schoolontwikkeling, gericht op het creëren van condities voor collectief leren, blijkt noodzakelijk voor professionele ontwikkeling. Omgekeerd echter blijkt ook schoolontwikkeling afhankelijk te zijn van processen van professionele ontwikkeling en van de daarbij geïmpliceerde collectieve leerprocessen. Uit beschouwingen over schoolinnovatie wordt duidelijk dat schoolvernieuwing leerprocessen van leerkrachten vraagt. Vernieuwen is niet zonder meer het adopteren van vernieuwingsvoorstellen, maar het verwerken en inpassen van die vernieuwingsvoorstellen in een zich ontwikkelend geheel van praktijkkennis. De kwaliteit van deze leerprocessen steunt mede op de kwaliteit van de collectieve leerprocessen tussen de teamleden (Van de Berg & Vandenberghe, 1999:158v.; Hopkins, 2001; Vandenberghe & Kelchtermans, 2002). Schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling zijn dus van elkaar afhankelijk. Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zijn noodzakelijk complementaire processen. Processen van collectief leren kunnen tegelijk de ontwikkeling van de schoolorganisatie als de professionele ontwikkeling van de onderwijsprofessional dienen. Ook uit het onderzoek van Sleegers (1991; zie ook Giesbers & Sleegers, 1995) blijkt schoolontwikkeling samen te gaan met professionele ontwikkeling. In scholen die over een groot beleidsvoerend vermogen beschikken, zijn vooral leraren werkzaam met een meer uitgebreide professionaliteit een zogeheten uitgebreide professionaliteit. Deze leraren verbinden de gebeurtenissen in de klas veel meer aan het beleid en de doelen van de school, en willen op dat niveau ook participeren. Ze tonen een grotere betrokkenheid bij andere dan zuiver onderwijsactiviteiten en zijn sterk gericht op samenwerking met collegae en op professionele ontwikkeling. Leraren met een beperkte professionaliteitsopvatting zijn vooral betrokken op datgene wat er in de klas gebeurt, zijn vooral inhoudelijk en didactisch geïntereerd, zijn sterk gericht op de dagelijkse beroepsuitoefening binnen de klas. Andere dan zuivere onderwijsactiviteiten krijgen veel minder belangstelling. De verbreding van de rol van de leraar – die dan niet enkel les geeft, maar ook aan de ontwikkeling van het curriculum werkt, op schoolorganisatorisch niveau problemen oplost en veranderingen doorvoert, mentor en opleider is – zou bovendien het leren van de betrokken leraren positief beïnvloeden. Want deze leraren hebben meer gelegenheid tot leren en collegiale interactie in hun nieuwe rollen. Vanuit een andere invalshoek wijst ook Hargreaves (2000) op de samenhang tussen schoolontwikkeling en collectief leren. Hij situeert schoolontwikkeling in de context van de kennis-samenleving. Daar waar kennisproductie (en niet slechts kennisconsumptie) steeds meer gevraagd wordt, kunnen scholen niet meer volstaan met het nog sterk aanwezige model van scheiding in kennisontwikkeling (op universiteiten bijvoorbeeld) en kennis-toepassing (in scholen), waarbij bovendien de aanwezige kennis en vaardigheden opgesloten zitten in de hoofden van de individuele leraren. Kennisontwikkeling en –toepassing dienen veel nauwer op elkaar te worden betrokken; scholen en leraren dienen te leren om het intellectuele kapitaal van de individuele leraren deel te laten uitmaken van de collectieve kennisbasis van de school, om zo hun leerlingen beter te kunnen voorbereiden op de toekomst. Scholen dienen voorbeeldige lerende systemen te zijn.

Professionele leergemeenschappen: een nieuwe metafoor voor schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling.

Het afgelopen decennium laat een groeiende belangstelling zien voor zogeheten professionele leergemeenschappen. In deze leergemeenschappen van leraren en schoolleiding staan collectieve reflectie op en verbetering van het werk in de klas en in de school centraal. In een professionele leergemeenschap is er sprake van het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren. Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap van voortdurend onderzoek en verbetering: (Hord, 19973). Belangrijke kenmerken van professionele leergemeenschappen zijn als volgt (zie voor een uitgebreidere beschrijving en literatuurverwijzingen Verbiest & Vandenberghe, 2002).

- * De ontwikkeling van een duidelijke, expliciete en gedeelde visie op het leren van leerlingen en op de ondersteuning daarvan door de leraren en school. In de visie van een pro-

fessionele leergemeenschap leeft de overtuiging dat ieder kind, ondanks hindernissen en beperkingen, kan leren en daarbij geholpen kan worden. Er is dan ook een duidelijke en gedeelde gerichtheid op het leren en de leerresultaten van de leerlingen.

- * Complementair aan dit eerste kenmerk *onderzoekt men* in professionele leergemeenschappen de *eigen onderwijspraktijk* om die te verbeteren, zodat leerlingen nog beter kunnen leren. De professionele discussie gaat over de doelen en de werkwijzen van de leerkrachten, met het oog op het vergroten van de leerkansen en op het verbeteren van de resultaten van de leerlingen. Centraal staat de actuele kennisbasis van de leraar, met name de veelal impliciete praktijkkennis. Aanknopingspunt voor professionele ontwikkeling is dan ook de analyse van de verschillen tussen de doelen en standaards die men wenst te bereiken en de feitelijk bereikte resultaten van de leerlingen.
- * Dit onderzoek van de professionele praktijk vraagt *collectieve leerprocessen* van de betrokken professionals en toepassing van het geleerde in het onderwijs. In professionele leergemeenschappen staat het samen leren van leraren centraal. Verder werken in een professionele leergemeenschap de professionals samen, bijvoorbeeld in het ontwikkelen van lesmaterialen en curricula, waarbij men ervaringen kan uitwisselen en kritisch kan onderzoeken en nieuwe werkwijzen kan ontwikkelen. Het voertuig in deze collectieve leerprocessen is de *reflectieve dialoog* tussen de professionals over hun handelen in de klas en hun onderwijs. Men reflecteert over de eigen praktijk en die van collegae in de school, samen met die collegae. In deze reflectieve dialoog probeert men niet zozeer anderen te overtuigen van het eigen gelijk, maar praktijken te verhelderen, achterliggende opvattingen te expliciteren en, indien nodig, deze te herzien.
- * Het onderzoeken van professionele praktijken impliceert *deprivatisering van het werk* van de leraar in de klas. Met het oog op het verbeteren van het onderwijs stellen leraren hun functioneren en hun werk in de klas open voor collegae, zodat mogelijkheden ontstaan voor onderzoek en reflectie samen met collegae.
- * *Ondersteunend en gedeeld leiderschap* schept mogelijkheden voor samen leren, ontwikkelt en onderhoudt een cultuur van vertrouwen en betreft leraren in de belangrijke beslissingen die in de school genomen dienen te worden.
- * Professionele leergemeenschappen kennen *ondersteunende structurele condities* zoals ruimte en tijd voor frequente interactie tussen de groepsleden. Te denken valt aan onder meer gezamenlijk voorbereiden van lessen, observeren bijvoorbeeld via klasbezoek, gemeenschappelijke proefwerken, uitwisselen van materialen, nieuwe onderwijsstrategieën bespreken, begeleiden van collegae en job-rotation (waarbij men met een zekere regelmaat van klas, van taken en zelfs van school verandert).
- * Naast deze meer structurele ondersteunende condities is ook een aantal *competenties* van de betrokken personen belangrijk voor het functioneren van professionele leergemeenschappen. Het willen en kunnen participeren in een reflectieve dialoog over het eigen functioneren en het functioneren van andere leraren vraagt, behalve specifieke vaardigheden zoals het kunnen geven van feedback, vertrouwen en openheid tussen de collegae.

In beschrijvingen van en pleidooien voor professionele leergemeenschappen in scholen zijn verschillende invloeden en motieven te herkennen. Professionele leergemeenschappen ziet men in ieder geval als een ondersteunende werk- en leeromgeving waarbinnen duurzame schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling via processen van collectief leren goed gedijen. Daarnaast wordt gewezen op de toenemende complexiteit van het werk van de leraar, die intensieve samenwerking met collegae en anderen, zoals ouders, vraagt. Professionele leergemeenschappen zouden verder de ervaringen van vervreemding en isolement van leraren kunnen verminderen. Via professionele leergemeenschappen wordt bijgedragen aan de verdere professionalisering van de leraar en zo tot een toenemende waardering van het beroep. De verschillende, hiervoor genoemde motieven om professionele leergemeenschappen een plaats te geven in het discours over de inrichting van scholen, sluiten elkaar niet uit. Integendeel, ze convergeren juist naar een nieuw paradigma, of minstens naar een nieuwe metafoor, waarin verbondenheid, betekeniscreatie, reflectie en onderzoek, samen-

werking en collegialiteit, centrale thema's zijn (Mitchell & Sackney, 2000:6). Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling in hun wederzijdse afhankelijkheid en complementariteit kunnen dan ook gezien worden als facetten van een professionele leergemeenschap.

Of professionele ontwikkeling van leraren zich ook ontwikkelt als hierboven aangegeven, is niet eenduidig. Sommigen veronderstellen dat het karakter van nascholing thans verandert, waarbij advisering, coaching, wederzijdse klassenbezoek en interne begeleiding meer aandacht krijgen, in ieder geval volgens schoolleiders (Leenheer, 2001:22v.). Maar er wordt ook op gewezen dat samenwerking tussen docenten en het realiseren van duidelijke afspraken, zeker als het gaat om wat in de klassen gebeurt, nog niet is ingeburgerd (Reezigt, 1997:6). Leeractiviteiten die door een docent zelf kunnen worden uitgevoerd en die het eigen lesgeven betreffen, komen vaker voor dan activiteiten die men samen met anderen moet uitvoeren of die meer reflectief van aard zijn. Met betrekking tot reflectie en samenwerking van docenten wordt, de variëteit die in theorie wordt bepleit, niet aangetroffen in de praktijk (Kwakman 1999: 37, 82, 183v.). Werkcondities, met name de relatief sterke isolatie van leraren, vormen een belemmering voor collectief leren (Mulford, 1998:635f.; Lohman & Woolf, 2001). Zanting, Verloop en Vermunt c.s. (2000:72) geven aan dat in het laatste decennium van de vorige eeuw veel onderzoek verricht is naar praktijkkennis, terwijl dat voor die tijd een blinde vlek in de onderwijskunde was. Maar ondanks de toegenomen wetenschappelijke belangstelling is de verheldering van die praktijkkennis in de praktijk – bijvoorbeeld in de begeleiding van leraren in opleiding, waar praktijkkennis van een begeleidende docent een belangrijke rol kan spelen – nog zeldzaam (Edwards, 2001).

Professionele ontwikkeling van leraren in professionele leergemeenschappen verschilt in belangrijke mate van de conventionele professionele ontwikkeling, zoals die waarschijnlijk nog veelvuldig voorkomt. Nog steeds is het overwegende model van professionalisering het individueel volgen van cursussen buiten de school, vaak ontwikkeld door externe trainers, die grote invloed hebben op doelen en werkwijzen. Professionele ontwikkeling in professionele leergemeenschappen speelt zich vooral in de school af, in de collectiviteit van de leraren en schoolleiding. Professionele ontwikkeling in professionele leergemeenschappen is tevens nauw verbonden met het dagelijkse werk en met name met wat de leerlingen dienen te leren en de problemen die zij en de leraren ervaren bij dit leren. Leraren zijn dan ook sterk betrokken in het identificeren van hun eigen leerdoelen en bepalen zelf in belangrijke mate op welke wijze ze zich professionaliseren. En schoolontwikkeling binnen professionele leergemeenschappen blijft niet buiten de muren van de klas, maar richt zich op het scheppen van voorwaarden in de school voor het leren van de leraren over hun werk met de leerlingen.

Literatuur

- Argyris, C. & D. Schön (1996): *Organizational learning II. Theory, method and practice*. Addison-Wesley, Reading.
- Berg, R., van den & R. Vandenberghe (1999): *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Samsom, Alphen aan de Rijn.
- Bolhuis, S. (2001): Learning in the workplace: new theory and practice in teacher education. In: Streumer, J. (ed.) (2001): *Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001 + supplement*. University of Twente, Enschede, supplement, p. 57-66.
- Bolhuis, S. & P.R.-J. Simons (1999): *Leren en werken*. Kluwer, Deventer.
- Clement, M. (1995): *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en professionaliteit*. Academisch proefschrift, K.U. Leuven, Leuven.
- Clement, M., P. Sleegers & R. Vandenberghe (1995): Professionaliteit van docenten en betrokkenheid. In: Berg, R., van de & R. Vandenberghe (red.), (1995): *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen, Tilburg, blz. 189 - 208.
- Driel, J. van & N. Verloop (1998): 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. In: *Pedagogische Studiën*, (75), blz. 225-237.

- Edwards, A. (2001): School-based teacher training: where angels fear to tread. In: *Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22, nr. 3, blz. 11-19.
- Eraut, M. (1995): Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In: Guskey T.R & M. Huberman (eds.): *Professional development in education; new paradigms and practices*. Teacher colleges Press, New York, pp. 227-252.
- Geijsel, F., P. Sleegers, R. Van den Berg & G. Kelchtermans (2001): Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers's perspectives. In: *Educational Administration Quarterly*, 37, no. 1, pp 130-166.
- Giesbers, J. & P. Sleegers (1995): Is de school een lerende organisatie? In: Creemers, .P.M., J.H.G.I. Giesbers, M. L. Krüger & C.A. van Vilsteren (red.): *Handboek Schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Samsom, Alphen aan de Rijn, blz. A1305/1-12.
- Hargreaves, D. (2000): *Knowledge management in the learning society*. Forum of OECD Education Ministers. Developing New Tools for Education Policy-making. 13-14 March, Copenhagen, Denmark.
- Hooge, E.: *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Amsterdam, 1998.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. Routledge Falmer, London.
- Hord, S. (1997): *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin.
- Huysman, M. (2000): An organizational learning approach to the learning organization. In: *European Journal of work and organizational psychology*, (9), no. 2, pp. 133-145.
- Kelchtermans, G. (1994): *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Universitaire Pers Leuven, Leuven.
- Kennedy, M. (1999): The role of preservice teacher education. In: Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (ed.) (1999): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. Jossey Bass, San Francisco, pp. 54-85
- Kwakman, K. (1999): *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionalisering op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift K.U. Nijmegen, Nijmegen
- Leenheer P. (2001): Vijftig jaar nascholing in vogelvlucht. In: Leenheer, P., J. Kaldeway & G. Westhof (red.): *Wat werkt en waarom. Beschouwingen over de didactiek van gestuurde professionele ontwikkeling in scholen*. Mesofocus, 40, EPN, Houten, blz. 13-25.
- Lohman, M.C. & N.H. Woolf (2001): Finding their own way: informal learning and Public School teachers. In: *Teachers and teaching: theory and practice*, (7) no 1, p 59-74.
- Lortie, D.C. (1975) : *Schoolteacher : a sociological study*. University of Chicago Press, Chicago.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000): *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse.
- Onstenk, J. (1997): *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Eburon, Delft.
- Pouwels, J. & T. Bergen:(1997): Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling van leraren. In: Th. Bergen, A. Knoers & P. Sleegers (red.): *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. Samsom HD Tjeenk Willink, Alphen aan de Rijn, 1997, blz. 251-266.
- Reezigt, G. (1997): Samenwerking tussen leraren in het voortgezet onderwijs. In *Mesomagazine, Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, (17) nr.93, blz. 2-6.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books, New York.
- Sleegers, P.J.C. (1991): *School en beleidsvoering. Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Academisch Proefschrift, K.U. Nijmegen, Nijmegen.
- Sprenger, C. (2001): *Leerpraktijken. Lerend werken aan organisatieverandering*. Samsom, Alphen a/d Rijn.
- Tjepkema, S. (1993): *Profiel van de lerende organisatie en haar opleidingsfunctie*. Universiteit Twente, Enschede.
- Vandenbergh R. & G. Kelchtermans (2002): Leraren die leren om professioneel te blijven leren: kanttekeningen over context. In: *Pedagogische studiën* (79), blz. 339-351.
- Verbiest, E. (2002): *Collectief leren in scholen*. Openbare les, Fontys Hogescholen, Tilburg.
- Verbiest, E. & R. Vandenbergh (2002): Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. Verschijnt in: *School & Begeleiding* (2002).
- Verloop, N. (1992): Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde. In *Pedagogische Studiën*, (69), blz. 410-423.

Wubbels, Th. & N. Verloop (2000): Onderzoek naar leraren en lerarenopleidingen: trends en lacunes. In: Wald, A. (red.): *Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren*. Garant, Leuven/Apeldoorn, blz. 191-207.

Zanting, A., N. Verloop & J. Vermunt (2000): Mentoren en hun praktijkkennis. In: Wald, A. (red.): *Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren*. Garant, Leuven/Apeldoorn, blz. 69-81.