

Leergemeenschap Tiener College
Onderwijsprofessionals primair en voortgezet
onderwijs bouwen aan gezamenlijk schoolconcept

Sturen op grensdoorbrekend leren

Dr. Ton Bruining
Drs. Lenie van Lieverloo

Inhoud

1 INLEIDING	3
2 CONTEXTANALYSE	5
2.1 Externe context	5
2.2 Interne context	6
3 VRAAGSTELLING	7
4 THEORETISCH KADER	9
4.1 Professionele leergemeenschap	9
4.2 Cyclus voor collectief leren	10
4.3 Docentvaardigheden met betrekking tot collectief leren	10
4.4 Normatieve professionalisering	11
4.5 Activiteitensysteemmodel	12
4.6 Meerdere niveaus	15
5 AANPAK VAN BEGIN TOT EIND	17
6 RESULTATEN > ZONDER WRIJVING GEEN GLANS	19
6.1 Casestudy 'Leergemeenschap Tiener College'	19
6.2 Interpretatie	22
7 DISCUSSIE	24
8 AANBEVELINGEN	28
9 LITERATUUR	29

1 INLEIDING

In Gorinchem wordt in een samenwerking van LOGOS, Stichting voor Protestants Christelijk Onderwijs in Gorinchem, Leerdam en Lingewaal, en CVO-AV, die deelneemt vanuit CS De Hoven, een nieuw onderwijsconcept ontwikkeld voor leerlingen van 10-14 jaar, het 'Tiener College'.

In 2011 werd in het kader van de SLOA-regeling een praktijkgericht onderzoek gestart met als doel een professionele leergemeenschap te ontwerpen, in te richten en te implementeren ten behoeve van de ontwikkeling van het 'Tiener College'. Daarbij werd de nadruk gelegd op de ontwikkeling van een sturingsaanpak voor managers. Dit project kreeg een lange titel: Ontwerpen en implementeren van een sturingsaanpak voor collectief leren in professionele leergemeenschappen ten behoeven van de ontwikkeling van het 'Tiener College', een nieuwe school voor leerlingen van 10-14 jaar. Hierna zullen we de verkorte projectnaam 'Leergemeenschap Tiener College' hanteren.

Parallel aan het project 'Leergemeenschap Tiener College' in Gorinchem wordt in Tilburg de 'Tienerschool' ontwikkeld. In 2011 werd in Tilburg het project 'Zwaluwstaart' gestart met als doel om een pedagogisch-didactisch concept te ontwikkelen om het handelen van leraren te versterken.

De 'Tienerschool' Tilburg en andere innovatieve projecten in het onderwijs moeten kunnen leren van de ontwikkeling van de professionele leergemeenschap 'Tiener College' en van de ervaringen en de effecten in achterliggende po- en vo-schoolorganisaties.

In dit onderzoeksverslag worden de aanpak en de resultaten van het praktijkgericht onderzoek naar de ontwikkeling van de professionele leergemeenschap 'Tiener College' beschreven en worden aanbevelingen gedaan voor een vervolg.

Belangrijk om in dit verband te vermelden is dat de oorspronkelijke onderzoekster in het project, Sophie Verhoeven, zich eind 2012 uit het project moest terugtrekken. Haar rol en taken werden – na een oriëntatieperiode – overgenomen door haar collega Ton Bruining.

In hoofdstuk 2 schetsen we globaal de context waarin het project 'Tiener College' en de professionele leergemeenschap gesitueerd is. Daarbij besteden we aandacht aan de maatschappelijke externe context en aan de context zoals die door de partnerorganisaties intern is vormgegeven en wordt ontwikkeld.

In hoofdstuk 3 lichten we in het kader van de SLOA R&D-vragen en de SLOA-kennisagenda de onderzoeksvraag toe: 'Welke sturingsmogelijkheden hebben bestuurders om professionele leergemeenschappen ten gunste van het 'Tiener College' tot ontwikkeling te brengen?'.

In hoofdstuk 4 presenteren we eerst het theoretisch kader dat bij aanvang van het project is gekozen, te weten het concept van professionele leergemeenschappen volgens Verbiest (2012) en de cyclus van collectief leren en het collectief praktijkonderzoek zoals dat door het lectoraat Kantelende kennis is ontwikkeld (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009). Vervolgens gaan we in op het concept van normatieve professionalisering dat gaandeweg het project in werd gebracht en het activiteitensysteemmodel van Engeström (1987, 2008) dat is ingezet om de ontwikkeling van de professionele leergemeenschap in de context van de partnerorganisaties te lezen, om de interventies te duiden en aanbevelingen te doen voor verdere ontwikkeling van de professionele leergemeenschap 'Tiener College'.

In hoofdstuk 5 presenteren we de resultaten van onze analyse van de ontwikkeling professionele leergemeenschap en brengen we de ingrediënten bij elkaar die moeten leiden tot een antwoord op de onderzoeksvraag.

In hoofdstuk 6 bediscussiëren we de resultaten en het antwoord op de onderzoeksvraag vanuit verschillende gezichtspunten.

Hoofdstuk 7 sluiten we af met resultaten.

Graag bedanken de auteurs Sophie Verhoeven voor het werk dat zij in het project 'Leergemeenschap Tiener College' als onderzoeker heeft gedaan.

2 CONTEXTANALYSE

In dit hoofdstuk beschrijven we de context waarbinnen het praktijkgericht onderzoek plaatsvond.

2.1 Externe context

2.1.1 Basis- en voortgezet onderwijs

Het onderwijs aan kinderen is in Nederland opgeknipt in een basisschoolperiode voor kinderen van zes tot ongeveer twaalf jaar en een periode na de basisschool waarin een keuze gemaakt wordt voor het voortgezet onderwijs: vmbo, havo of vwo. Om verschillende redenen worden vragen gesteld bij de houdbaarheid van deze indeling.

- Niet alle kinderen ontwikkelen zich op dezelfde manier. Toch worden de leerlingen in het huidige onderwijssysteem veelal op hetzelfde moment en met dezelfde aanpak benaderd, begeleid, getoetst en verwezen.
- In de leeftijdsperiode van 10-14 jaar ontwikkelen kinderen zich op een hele specifieke manier. Onderzoek wijst dit ook uit. Hiervoor verwijzen we naar literatuuronderzoek dat ter voorbereiding van het SLOA-vrijvalproject werd uitgevoerd (Van Lieverloo, 2010). Juist in deze turbulente periode van hun leven worden ze geconfronteerd met belangrijke keuzes voor hun verdere leerloopbaan, terwijl hun ontwikkeling daar nog niet aan toe is.
- In de onderwijspraktijk zijn er grote verschillen tussen de pedagogische en de didactische keuzes die in respectievelijk het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs worden gemaakt. Daarbij wordt onvoldoende rekening gehouden met de specifieke behoefte van 10-14-jarigen. Het is wenselijk dat leraren specifieke kennis en vaardigheden verwerven met betrekking tot het onderwijs aan 10-14-jarigen, dat leraren en ouders van kinderen in de periode van 10-14 jaar nadrukkelijk met elkaar samenwerken in het ondersteunen van een doorlopende leerlijn en dat leraren hun professioneel oordeelsvermogen ontwikkelen.
- De opleiding van leraren is ook verdeeld in opleidingen voor respectievelijk leraren basisonderwijs en leraren voortgezet onderwijs. De huidige opleidingen hebben onvoldoende/weinig aandacht voor de specifieke doelgroep leerlingen 10-14 jaar. De lerarenopleidingen besteden nog maar beperkt aandacht aan het tienerleren. Als dit gebeurt, dan is dit in de lerarenopleidingen bijvoorbeeld ondergebracht in minors Tienerleren.
- Er zijn nog weinig specifieke pedagogisch didactische concepten voor het onderwijs aan kinderen van 10-14 jaar. Uitgangspunten, regels en procedures van de overheid voor het onderwijs van kinderen van 10-14 jaar zijn gescheiden in uitgangspunten, regels en procedures voor het basisonderwijs en voor het voortgezet onderwijs. Basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs ontwikkelen nog geen gemeenschappelijke uitgangspunten en hebben nog geen kennisbasis voor het onderwijs aan kinderen in de leeftijd van 10-14 jaar. Er zijn nauwelijks leernetwerken van leraren basisonderwijs en leraren voortgezet onderwijs, ook op het niveau van schoolleiders en besturen blijft dit beperkt; wellicht met uitzondering van besturen die po- en vo-scholen overkoepelen.

2.1.2 Ouders

In de tienerperiode is ouderparticipatie in het onderwijs aan de kinderen gewenst. Ouders zijn nog intensief betrokken bij school en het onderwijs wanneer hun kind naar groep 7 en 8 gaat. In de praktijk zien we een 'knip' wanneer kinderen naar het voortgezet onderwijs gaan. De betrokkenheid van ouders lijkt in scholen voor het basisonderwijs meer vanzelfsprekend dan in scholen voor voortgezet onderwijs. Ook leraren in het basisonderwijs lijken meer betrokken op de inbreng van ouders dan leraren in het voortgezet onderwijs.

2.2 Interne context

De schoolbesturen van CS De Hoven (vo) en LOGOS (po) hebben de ambitie geformuleerd om zich te onderscheiden, onder meer met de ontwikkeling van een 'Tiener College' speciaal voor kinderen van 10-14 jaar, in het kader van de ambitie om een totaalconcept te ontwikkelen voor kinderen van 2-18 jaar.

Met de ontwikkeling van het 'Tiener College' wordt ernaar gestreefd om impulsen te geven aan de ontwikkeling van kennis en vaardigheden van leraren in het onderwijs voor kinderen van 10-14 jaar, om de werkwijzen en professionele oordelen van leraren in het belang van de kinderen en hun doorlopende leerlijn op elkaar af te stemmen en om de driehoek leerling-leerkracht-ouders te ontwikkelen als een mooie basis om de leerresultaten van de leerlingen door een bijzonder begeleidingsconcept op een hoger plan te brengen.

Voor de betrokken schoolbesturen is de ontwikkeling van het 'Tiener College' méér dan een manier om zich te profileren op de onderwijsmarkt. De schoolbesturen, schoolleiders en leraren zijn ervan overtuigd dat speciale aandacht voor leerlingen van 10-14 jaar meer recht kan doen aan de verschillen tussen kinderen en de schoolopbrengsten ten goede kan komen.

De beide besturen zijn een innovatieproject 'Tiener College' gestart. Er is een stuurgroep ingericht waarin de beide bestuurders en een aangestelde projectleider participeren. Er zijn leraren geworven die samen het onderwijs ontwikkelen, daarin samenwerken met ouders en andere belanghebbenden en die het onderwijs per 1 september 2012 ook verzorgen. Een ontwikkelteam van de projectleider, een externe ondersteuner, de leergroepbegeleiders en een kring inhoudelijk geïnteresseerde leraren uit LOGOS en de CS De Hoven hebben het onderwijsconcept van idee tot operationeel concept ontwikkeld.

De leergroepbegeleiders (leraren) stemmen wederzijdse verwachtingen af met ouders. Ze functioneren als leergemeenschap en maken afspraken over het samen optrekken in de ontwikkeling van het 'Tiener College'. Ouders verdiepen zich in de onderwijspedagogische concepten en stellen daarover als 'kritische vrienden' vragen.

Verder is er tussen de stuurgroep en de ontwikkelgroepen een leergemeenschap ingericht die de ontwikkeling van het 'Tiener College', de kennisontwikkeling en de professionalisering van leraren ondersteunt. In deze leergemeenschap participeren de projectleider van het 'Tiener College', school-/teamleiders van vo- en po-scholen van beide besturen en de bestuurders van CS De Hoven en LOGOS. De ontwikkelaars reflecteren met de leergemeenschap en werken aan de (door)ontwikkeling van leidende principes achter het concept 'Tiener College', de vertaling daarvan in het curriculum, het in beeld brengen van opbrengsten en het monitoren van leerlingen, de inbedding van het 'Tiener College' in de onderwijsorganisaties, het ontwikkelen van een profiel van leergroepbegeleider van het 'Tiener College', de werving en selectie van die leergroepbegeleider en diens professionalisering.

3 VRAAGSTELLING

Om de ontwikkeling van het 'Tiener College' te ondersteunen, de competenties van leraren en schoolleiders te bevorderen, het professioneel netwerk te ontwikkelen en het professioneel oordeelsvermogen van leraren en schoolleiders te bevorderen heeft CS De Hoven in samenwerking met partner LOGOS ervoor gekozen om een professionele leergemeenschap te ontwerpen, in te richten en te implementeren.

De ontwikkeling van de professionele leergemeenschap 'Tiener College' sluit aan bij de drie R&D-vragen van de kennisagenda:

- Hoe kan de kwaliteitsborging van het onderwijs aanwijsbaar/aantoonbaar verbeterd worden?
- Hoe kan management, bestuur en toezicht aanwijsbaar/aantoonbaar geprofessionaliseerd worden?
- Hoe kan de rol van de leraar aanwijsbaar/aantoonbaar versterkt worden?

In het project 'Leergemeenschap Tiener College' wordt geredeneerd vanuit de rol van de leraar die eigenaar is van het onderwijs en die in een onderzoekende houding onderwijs ontwikkelt en vormgeeft, samen met collega's, en die op die manier als ontwikkelteam een professionele leergemeenschap moet vormen en de schoolorganisatie als professioneel leernetwerk tot ontwikkeling moet brengen. Het ontwikkelteam legt zijn ideeën, vraagstukken en vorderingen ook voor aan schoolleiders en bestuurders. Schoolleiders en bestuurders van de beide partnerbesturen tonen zich betrokken en participeren op hun beurt in de beoogde professionele leergemeenschap. Kerngedachte is dat leraren, management en bestuur in wisselwerking van elkaar leren, onderwijsconcepten en organisatorische voorwaarden expliciteren en ontwikkelen, de resultaten monitoren en samen maatregelen nemen voor borging, verbetering en vernieuwing.

In het SLOA-vrijvalproject 'Leergemeenschap Tiener College' is de nadruk gelegd op het ontwikkelen van het sturingsvermogen van management en bestuur ten behoeve van de vorming, ontwikkeling en borging van een professionele leergemeenschap ten gunste van het 'Tiener College'.

In de onderzoeksaanvraag werden de volgende vragen geformuleerd:

- 1 Wat zijn volgens de leden van het management condities voor collectief leren in leergemeenschappen?
- 2 Hoe ervaren de leden van het management de relevantie en de toepasbaarheid van de training?
- 3 Hoe ervaren de deelnemers aan de leergemeenschappen het leiderschap van de leden van het management, voor en na de training?
- 4 In welke mate is sprake van collectief leren in leergemeenschappen?
- 5 In welke mate is sprake van betrokkenheid van de deelnemers en hoe ervaren zij het proces van collectief leren?
- 6 Op welke wijze wordt de ontwikkelde sturingsaanpak ervaren door de deelnemers?
- 7 Wat zijn volgens management en deelnemers kritieke factoren voor het proces van collectief leren?

Deze vragen zijn geherformuleerd in een hoofdvraag en drie deelvragen:

Hoofdvraag

Welke sturingsmogelijkheden hebben bestuurders om professionele leergemeenschappen ten gunste van het 'Tiener College' tot ontwikkeling te brengen?

Deelvragen

- Op welke wijze hebben ontwikkelgroep en leergemeenschap zich als lerende gemeenschap ontwikkeld? Welke problemen, vraagstukken en ambities doen zich daarbij voor?
- Welke interventiemogelijkheden hebben bestuurders om de ontwikkeling van het 'Tiener College' en de professionele leergemeenschap te ontwikkelen?
- Wat vraagt dit aan kwaliteiten van bestuurders, managers en leraren?

4 THEORETISCH KADER

Bij de start van het project 'Leergemeenschap 'Tiener College'' werd voor de inrichting van de leergemeenschap gebruik gemaakt van het theoretisch kader dat Verbiest (2008, 2012) ontwikkelde voor de professionele leergemeenschap en van de cyclus van collectief leren die door Castelijns et al. (2009) werd ontwikkeld in het lectoraat Kantelende kennis. Uit deze concepten zijn docentvaardigheden met betrekking tot collectief leren afgeleid.

Om de onderzoeksvragen in dit project te beantwoorden, is in de eindfase van het onderzoek voor de analyse van de data het activiteitensysteemmodel van Engeström (1987, 2008) gekozen om de ontwikkeling van de leergemeenschap als systeem te beschrijven, om de fricties die zich daarbij voordoen betekenis te geven en om vanuit dit 'lezen van de organisatie' aanbevelingen te formuleren voor bestuurders, managers en leraren.

We bespreken achtereenvolgens de professionele leergemeenschap volgens Verbiest, de cyclus voor collectief leren en de docentvaardigheden die uit de benadering van Verbiest en de cyclus voor collectief leren kunnen worden afgeleid. Ten slotte lichten we het activiteiten-systeemmodel toe.

4.1 Professionele leergemeenschap

Volgens Verbiest bestaat een professionele leergemeenschap uit leden met een specifieke kennisbasis die met een professionele attitude de belangen van leerlingen vertegenwoordigen door een goed leer- en ontwikkelingsklimaat te scheppen. Door onderzoek en collectief leren zal de gemeenschap het leren van de leerlingen verbeteren. Verbiest definieert een professionele leergemeenschap als volgt: "We spreken van een professionele leergemeenschap als de onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren" (Verbiest, 2012, p. 18). Verbiest (2008, 2012) spreekt over drie capaciteiten die elkaar beïnvloeden. De drie capaciteiten zijn de persoonlijke capaciteit van de individuele docent, de interpersoonlijke capaciteit van een collectief en de organisatorische capaciteit van de school.

Volgens Verbiest (2008, 2012) kunnen professionele leergemeenschappen op diverse niveaus en in meerdere vormen in een onderwijsinstelling tot ontwikkeling komen. Daarvoor moet het professioneel leerlandschap zodanig gevormd worden dat het proces wordt verankerd in het gedrag, waardoor de professionele leergemeenschap wordt ingebed in de organisatie. Docenten, management, studenten en faciliterende diensten kunnen gezamenlijk participeren in de professionele leergemeenschap en zo gezamenlijk eigenaar worden.

In het 'Tiener College' zijn verschillende 'in elkaar grijpende' leergemeenschappen tot stand gekomen; ontwikkelgroep, leergemeenschap en stuurgroep. De ontwikkelgroep werkt actief samen met groepen ouders en geïnteresseerde docenten aan een operationeel 'Tiener College'.

De leden van de leergemeenschap worden gaandeweg meer geprikkeld om na te denken over de wijze waarop straks de eerste leerlingen uit het 'Tiener College' terugstromen en hoe de concepten en instrumenten die in het 'Tiener College' ontwikkeld worden, bijvoorbeeld voor de monitoring van studenten, straks in de eigen scholen ingezet kunnen worden.

De stuurgroepleden verbinden zich met bijvoorbeeld andere besturen die soortgelijke ambities hebben en met de lerarenopleidingen.

4.2 Cyclus voor collectief leren

De cyclus voor collectief leren (Castelijns et al., 2009) is een aanpak voor praktijkgericht onderzoek die zes opeenvolgende fasen omvat: ambitie ontwikkelen, informatie verzamelen, informatie interpreteren, consequenties verbinden, acties uitvoeren en product en proces evalueren. Centrale gedachte is dat er in een team een onderzoeksgroep wordt samengesteld die de zes fasen doorloopt. Daarbij wordt van de onderzoeksgroep verwacht dat het team blijft informeren en mee blijft nemen in alle ontwikkelingen. Volgens Castelijns, Koster en Kools (2011) worden via de cyclus van collectief leren docentvaardigheden ontwikkeld.



Figuur 1: Collectief leren

De cyclus van collectief leren wordt ingezet door het ontwikkelteam dat aan de hand hiervan de wil en vaardigheden ontwikkelt en dat op basis van de collectieve ambitie en de onderliggende doelstellingen:

- relevante informatie verzamelt, bijvoorbeeld over de mogelijkheden om ouders te betrekken, de kwaliteiten van een leergroepbegeleider of de monitoring van leerlingen;
- deze informatie interpreteert op nut en noodzaak voor het 'Tiener College';
- daaraan consequenties verbindt, bijvoorbeeld met betrekking tot de samenwerking met ouders, de werving van personeel en de ontwikkeling van een monitorinstrument;
- werkgroepen inricht die concreet aan het ontwikkelen gaan;
- producten en processen evalueert in het licht van de gemeenschappelijke ambitie om het 'Tiener College' te ontwikkelen en daarin ook andere groepen, zoals de leergemeenschap betreft en zo nodig ambities bijstelt.

De cyclus van collectief leren is ook geïntroduceerd bij de leergemeenschap.

4.3 Docentvaardigheden met betrekking tot collectief leren

Ten aanzien van docentvaardigheden met betrekking tot collectief leren in leergemeenschappen worden door Verbiest (2008) drie elkaar wederzijds beïnvloedende capaciteiten onderscheiden: de persoonlijke, de interpersoonlijke en de organisatorische capaciteit. Onder capaciteit verstaat hij "een complexe mix van motivatie, kennis en vaardigheden, ondersteund door organisatorische mogelijkheden" (Verbiest, 2008, p. 44).

Bij de persoonlijke capaciteit gaat het om de individuele competenties van de deelnemers aan de leergemeenschap om kennis te creëren door:

- bestaande professionele kennis (zowel theoretisch als de eigen mentale modellen) te onderzoeken; of
- door zelf actief bestaande professionele kennis aan te passen, aan te vullen of uit te breiden.

De interpersoonlijke competentie verwijst naar het vermogen van de leergemeenschap om te komen tot nieuwe kennis of bestaande kennis op basis van onderzoek aan te passen.

Deze capaciteit komt tot uitdrukking in een school wanneer de professionals de visie van de school delen en deze ook waar maken, bijvoorbeeld door in hun handelen uitdrukking te geven aan het naleven van gemaakte afspraken. Dit betreft bijvoorbeeld afspraken op het gebied van leerlingengedrag. Verder veronderstelt deze capaciteit dat over het handelen en de motieven daartoe in het team collectief gesproken kan worden. Men maakt hierbij gebruik van het middel van de reflectieve dialoog.

De organisatorische capaciteit heeft betrekking op de organisatie die de condities voor collectief leren in leergemeenschappen faciliteert.

Castelijns et al. (2011) leiden ten aanzien van genoemde interpersoonlijke competentie een aantal specifieke vaardigheden af en relateren die aan de door hen ontwikkelde cyclus voor collectief leren. Deze vaardigheden dienen niet te worden opgevat als condities, maar worden door collectief te leren in leergemeenschappen ontwikkeld.

Deze competenties zijn samen te vatten als het vermogen en de intentie om:

- op systematische wijze kennis te creëren;
- in elke fase van de cyclus eigen perspectieven (ervaringen, kennis, opvattingen) te expliciteren en te delen met anderen binnen de gemeenschap;
- in elke fase van de cyclus gezamenlijk invloed uit te oefenen op de opbrengsten van het proces van collectief leren;
- in elke fase van de cyclus collectieve opbrengsten tot stand te brengen;
- in elke fase van de cyclus verantwoordelijkheid te nemen voor de collectieve opbrengsten.

In de ontwikkeling van het 'Tiener College' hebben de leden van het ontwikkelteam de leercyclus 'dubbel ingezet' om van een gezamenlijke visie tot de ontwikkeling van concrete onderwijspraktijken te komen. De ervaringen met het ontwikkelen van het 'Tiener College' werden bijgehouden in logboeken en in het ontwikkelteam werden persoonlijke ervaringen met uitvoeren van opdrachten besproken en nieuwe actiepunten geformuleerd. De dubbeling vond plaats door ook met de leergemeenschap op het proces van collectief leren te reflecteren.

4.4 Normatieve professionalisering

Binnen hun professionele ruimte geven leraren vorm aan het onderwijs. Professionele ruimte zou je in juridische zin begrijpen als de resultante van een claim die leraren leggen op zeggenschap over het onderwijs dat ze verzorgen. Je kunt professionele ruimte echter ook begrijpen als het resultaat van sociale processen waarin leraren voortdurend professionele oordelen vellen, rekening houdend met het belang van hun leerlingen, met de eisen van hun schoolorganisatie, met hun beroepsstandaarden en met hun eigen waarden en normen. Om dit te kunnen doen hebben leraren een reflectieve houding nodig die hen in staat stelt hun dagelijks handelen te bevragen.

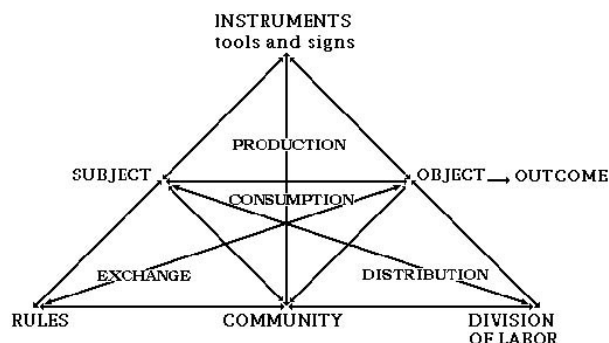
In deze tijd zien we een hernieuwde aandacht voor de professionaliteit van leraren. Alle leraren zouden met behulp van praktijkonderzoek aan de verbetering van hun onderwijs moeten werken. Daarvoor zouden zij minimaal een onderzoekende houding moeten verwerven.

In de onderwijspraktijk is een wetenschappelijke (modus 1) of probleemoplossende technische benadering van onderzoek (modus 2) onvoldoende. Het gaat ook om het zoeken naar een morele rechtvaardiging (modus 3) voor het werk dat je als leraar doet. Dit continu leerproces in de omgang met de dagelijkse en netelige praktijk, met leerlingen, met collega's en met managers in de bewustwording van het krachtenveld van verschillende normen, zoals maatschappelijke, organisatorische, professionele en persoonlijke, waarin de professional zich bevindt en het zoeken naar de juiste rechtvaardigingsgrond voor het professionele handelen, die per situatie kan verschillen en om een afweging – vooraf, tijdens en achteraf – vraagt, wordt normatieve professionalisering genoemd. Professionele leergemeenschappen kunnen leraren, schoolleiders en andere partners een omgeving bieden om elkaar knagende vragen te stellen. De 'plek der moeite' noemt Wierdsma (1999) dat. Het is een plek die niet altijd even gemakkelijk te betreden is, maar waar je het ook niet altijd met elkaar eens hoeft te zijn. Verschil van mening kan een leerrijke spanning opleveren. Verschillen kunnen uitdagen om grenzen te doorbreken. Verschillen kunnen ook overbrugd worden door tot tijdelijke overeenstemmingen te komen (Akkerman, 2006; Bruining, 2006; Kessels, Boers & Mostert, 2008; Van den Brom & Bruining, 2011, 2012; Wassink, 2011; Wierdsma, 2013).

Bij de ontwikkeling van het 'Tiener College' zijn ontwikkelaars en leergroepbegeleiders, ouders, experts, schoolleiders en externe ondersteuner elkaar op verschillende momenten tegemoet getreden. Ouders hebben de ontwikkelgroep gevraagd naar de samenhang van de kernconcepten en hebben het belang van het concept identiteit benadrukt. In de leergemeenschap is kritische feedback geweest op de activiteiten van de onderzoekers die niet als ondersteunend werden ervaren en de ontwikkelaars voelden zich overvloedig door vragen van de 'kritische vrienden' in de leergemeenschap, alsof je al moet kunnen vliegen als je net uit het ei gekropen bent. De ontwikkelaars en de leden van de leergemeenschap hebben ervoor gekozen om de 'plek der moeite' op te zoeken en in dialoog te blijven over het concept 'Tiener College'. In die dialoog gaat het onder meer over de veronderstelde toegevoegde waarde van het concept, over de inbedding van het Tiener College in de organisaties LOGOS en CS De Hoven, over de kwaliteitszorg, over het leren door de ontwikkelaars, de projectleider, de schoolleiders en de bestuurders en over het leren door de leergemeenschappen en door de betrokken organisaties.

4.5 Activiteitensysteemmodel

Het activiteitensysteemmodel (zie figuur 2) van Engeström (1987) biedt een ordeningskader en laat zien hoe organisaties als systeem in interactie met hun omgeving geproduceerd, gebruikt, onderhouden en zo nodig vernieuwd worden.



Figuur 2: Activiteitensysteemmodel van Engeström

We kiezen voor dit model omdat het meer kan zijn dan een theoretisch concept om de onderwijspraktijk te lezen. Het activiteitensysteemmodel is gericht op gemeenschappelijk leren en het oplossen van fricties en problemen in organisaties.

Het model helpt bij verbetering en verandering van praktijken en kan worden ingezet om nieuwe praktijken te ontwerpen.

Het activiteitensysteemmodel is voorzien van een rijk repertoire aan instrumenten om in organisaties te leren en te innoveren. Een bekend instrument is het changelab (zie hieronder).

Changelab

Engeström ontwikkelde midden jaren negentig het zogeheten 'changelab' als een methode om met belanghebbenden, bijvoorbeeld leraren, leidinggevenden en onderzoekers, samen te werken aan een ontwikkelingsproces. In een changelab gaat het bijvoorbeeld om het ontwikkelen van gezamenlijke ambities, het verzamelen van informatie, het interpreteren van informatie, het verbinden van consequenties, het maken van actieplannen of het evalueren van producten en/of processen. De methode biedt een structuur om met onderzoekers, ontwerpers uit de scholen (directeuren, adjuncten en teamleiders), doelgroepen (leraren) en kritische vrienden te pendelen tussen theoretische concepten (1), gezamenlijke analyses en de ontwikkeling van praktische benaderingen (2) en ervaringen, evaluaties en onderzoek (3). De changelab-methode biedt een structuur voor belanghebbenden, projectleiders, verandermanagers en praktijkgerichte onderzoekers om in een leerwerkgemeenschap samen te werken (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996). De methode is gebaseerd op de theorie van expansief leren van Engeström.

De bedoeling van de changelab-methode is beroepsbeoefenaren, al dan niet in teamverband, te helpen de problemen die zij ondervinden in hun dagelijks werk systematisch te analyseren en daarbij te onderzoeken of er systemische oorzaken van deze problemen zijn. Om vervolgens nieuwe manieren van werken te ontwerpen, te implementeren en te onderzoeken of daarmee de problemen overwonnen zijn.

Tijdens de bijeenkomsten in een changelab nemen de deelnemers tijdelijk afstand van hun individuele taken en routines. Hun collectieve activiteiten worden dan het object van hun gemeenschappelijke onderzoeks- en ontwikkelingsexperimenten. In het changelab werken de deelnemers aan innovatieve ideeën en brengen die zo mogelijk direct in de praktijk. In het changelab koppelen zij hun in de praktijk opgedane ervaringen terug. Op basis van een analyse van hun huidige praktijken (spiegel) en de problemen waarmee zij worden geconfronteerd, werken zij verder aan het modelleren van hun activiteiten. Het changelab wordt zo een zone van de naaste ontwikkeling (ZPD) voor de groep participanten.

De ZPD is de afstand tussen de huidige acties van de individuen en de nieuwe vorm van groepsactiviteit, collectief gegenereerd als een oplossing voor beperkingen in hun dagelijkse handelen

Het initiatief om activiteiten te ontwikkelen kan uitgaan van een bestuurder, een schoolleider, projectleiders, een leergemeenschap of ontwikkelteam of een leraar. Deze 'actoren' hebben allemaal hun eigen oriëntatie. Ze kunnen bijvoorbeeld gericht zijn op het realiseren van een professionele cultuur, de ontwikkeling van een plan of de oplossing van een concreet vraagstuk. Hun motieven kunnen betrekking hebben op de ontwikkeling van de school, de ontwikkeling van het onderwijs of de eigen persoonlijke ontwikkeling. De initiatiefnemers kunnen verschillende uitkomsten voor ogen hebben. Zo kan bijvoorbeeld de bestuurder ernaar streven om via 'regie op de set' de professionaliseringsgraad van het lerarencorps binnen het bestuur te verhogen en tegelijkertijd aan onderwijsontwikkeling en netwerkvorming te werken. Het ontwikkelteam 'Tiener College' zoekt bijvoorbeeld naar een geschikte manier om gezamenlijk nieuwe werkwijzen te ontwikkelen. 'Hoe kunnen wij bijvoorbeeld rubrics inzetten in ons onderwijs?'

Een leraar kan op zoek zijn naar nieuwe vormen van onderwijs, bijvoorbeeld: 'Welk handelings-repertoire heb ik om beter om te gaan met de verschillen in leren van kinderen van 10-14 jaar?'.

Laten we het activiteitensysteemmodel nu eens vertalen naar de ontwikkeling van de cyclus voor collectief leren door een professionele leergemeenschap.

Het activiteitensysteemmodel bestaat uit een binnendriehoek die de basis vormt van een activiteit. Die binnendriehoek bestaat uit een subject, bijvoorbeeld de leraar; een object/doel waarop het subject zich richt, bijvoorbeeld de ontwikkeling van een portfolio voor de kinderen, en de andere actoren waarmee wordt samengewerkt in een leergemeenschap, bijvoorbeeld een externe begeleider, de projectleider, collega-leraren van het 'Tiener College' en van andere scholen. Deze binnendriehoek bevindt zich in een grotere driehoek die de bredere context van een activiteit laat zien: instrumenten, regels, en arbeidsverdeling.

Om vorm te geven aan het ontwerpproject Rubrics kunnen de leraren bijvoorbeeld instrumenten inzetten, zoals brainstormsessies met leerlingen, ouders, experts en collega's. Bij het opzetten van het project hebben de leraren te maken met regels, voorschriften en afspraken, bijvoorbeeld bij het zoeken naar mogelijkheden voor overleg. Verder kunnen er in de school met betrekking tot de ontwikkeling van projecten, taken en rollen verdeeld zijn onder collega's.

De gewenste opbrengst van de aanpak van het project is een verbeterde en gerichte leerwondersteuning van tieners met behulp van het portfolio.

Het activiteitensysteemmodel omvat vier kernprocessen:

- productieproces;
- betrokkenheidsproces;
- uitwisselingsproces;
- distributieproces.

We lichten ze hier kort toe.

4.5.1 Productieproces

In het productieproces gaat het om het primaire proces. In de school is het vertrekpunt bijvoorbeeld de leraar die motieven heeft, die zich op een doel richt en die resultaten nastreeft. Zo zijn bijvoorbeeld wiskundeleraren gemotiveerd om de liefde voor rekenen over te dragen, om leerlingen voor te bereiden op een toekomst en om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de kennismaatschappij. Leraren richten zich bijvoorbeeld op de ontwikkeling van de school als leeromgeving, op de ontwikkeling van het curriculum en op de ontwikkeling van de leerling. Om de gewenste resultaten te bereiken, maken ze gebruik van mentale modellen en instrumenten, zoals opvattingen over het leren van studenten, beroepsbeelden en onderwijs-pedagogische hulpmiddelen. Bij de ontwikkeling van het 'Tiener College' wordt het productieproces zichtbaar in de manier waarop de ontwikkelgroep en de leergemeenschap werken aan het curriculum van het 'Tiener College', bijvoorbeeld door gebruik te maken van kernconcepten bij de ontwikkeling van het curriculum.

4.5.2 Betrokkenheidsproces

Het proces van betrokkenheid betreft de relatie met belanghebbenden en de ondersteuning door verschillende netwerkgroepen. Het gaat om het geven van ruimte aan elkaar, om het geven van richting aan elkaar, om het bepalen van wenselijke resultaten en rekenschap geven. Vertrekpunt zijn bijvoorbeeld de leraren die motieven hebben, die zich op een doel richten en die resultaten nastreven. Bij betrokkenheid gaat het om de wijze waarop de leraren daar andere mensen bij betrekken, zoals ouders, experts en managers, de belangen van verschillende groepen in het oog houden en zich door anderen gesteund weten. In het sociale netwerk wordt de leraar uitgedaagd zich tot anderen te verhouden. De vraag is hoe de leraar zich in dit proces van betrokkenheid manifesteert. Is hij de 'restricted' professional, die de focus heeft op het primaire proces in de school, op de studenten en de resultaten of is hij een 'extended'

professional, die ook een breder perspectief hanteert, zoals de ouders, de omliggende scholen, kenniscentra. Bij de ontwikkeling van het 'Tiener College' wordt het proces van betrokkenheid zichtbaar in de wijze waarop ontwikkelgroep, leergemeenschap en stuurgroep bij de ontwikkeling van het 'Tiener College' worden uitgedaagd om zich voortdurend op belanghebbenden te oriënteren (kinderen, ouders, collega-scholen). Door de overlappings van ontwikkelgroep, leergemeenschap en stuurgroep kan het proces van betrokkenheid worden ondersteund en gestimuleerd.

4.5.3 *Uitwisselingsproces*

In het uitwisselingsproces tussen mensen gaat het om de professionele uitwisseling tussen de docent en diens netwerk. Het gaat dan bijvoorbeeld om de uitwisseling met collega's, met andere teams, met vaksecties, met ondersteuners, met andere po- en vo-scholen, met management en bestuur, met leerlingen en hun ouders. Daarbij spelen de plaatsen van uitwisseling een rol, de manier van uitwisseling, de inhoud daarvan en de geschreven en ongeschreven regels die daarbij gelden. Is er sprake van overleg en/of dialoog, wat wordt besproken en welke regels gelden daarbij?

En is er informatieoverdracht, wordt er naar verduidelijking gevraagd, wordt er verantwoording afgelegd en worden drijfveren, werkwijzen en uitgangspunten onderzocht?

Bij de ontwikkeling van het 'Tiener College' wordt het proces van uitwisseling zichtbaar in de manier waarop de ontwikkelgroepen, de leergemeenschap en de stuurgroep met elkaar zoeken naar uitgangspunten voor curriculumontwikkeling en de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen, voor de onderlinge samenwerking, het personeelsbeleid en de kwaliteitszorg.

4.5.4 *Distributieproces*

In het distributieproces gaat het om de verdeling van rollen en taken, en de verduurzaming daarvan. Vormgeven aan professionele leergemeenschappen met collega's, studenten en het bedrijfsleven is in dit proces een professionele opgave waarbij talenten moeten worden aangesproken en competenties worden ontwikkeld om de rollen en taken waarin die de opgave met zich meebrengt, met verve uit te kunnen voeren.

Bij de ontwikkeling van het 'Tiener College' wordt het distributieproces zichtbaar in de wijze waarop de leden van de ontwikkelgroep, de leergemeenschap en de stuurgroep vaardigheden ontwikkelen om een innovatief onderwijsconcept als het 'Tiener College' vorm te geven, de te implementeren, in te bedden en te borgen. Het wordt zichtbaar door de principes die voor werving en selectie van nieuwe leergroepbegeleiders worden ontwikkeld, door de inspanningen om de ontwikkelgroep, de leergemeenschap en de stuurgroep nog beter te laten functioneren als leergemeenschappen en door de samenwerking met lerarenopleidingen te bevorderen met het oog op de ontwikkeling van specifieke programma's voor concepten zoals het 'Tiener College',

4.6 **Meerdere niveaus**

Tot slot willen we benadrukken dat een activiteitensysteem relaties op verschillende niveaus ontwikkelt en niet op zichzelf staat, maar zich ontwikkelt in relatie met andere systemen.

Op het eerste niveau gaat het om de relatie tussen bijvoorbeeld de leraren, het doel en de instrumenten die zij daarbij kunnen inzetten, de regels die ze hanteren, de belanghebbenden die zij betrekken, en de taken en rollen die ze hebben. Op dit niveau kunnen zich fricties voordoen tussen bijvoorbeeld de instrumenten die worden aangereikt en de motieven van docenten. Bij de ontwikkeling van het 'Tiener College' gaat het om de samenhang tussen de ambities, de instrumenten als kernconcepten en rubrics, de leidende principes zoals ouderparticipatie en maatwerk, de relaties tussen onderwijsbegeleiders, ouders en leergemeenschap en het personeelsbeleid. Op het tweede niveau gaat het om de relatie tussen de vier verschillende sub-processen. Tussen de sub-processen kunnen zich spanningen voordoen, bijvoorbeeld tussen enerzijds de ambities van docenten en hun ontwerpproces

(productie) en de manier waarop zij hierop zijn voorbereid. Bij het 'Tiener College' kunnen zich bijvoorbeeld spanningen voordoen wanneer er discussie is over de kwaliteiten van het personeel of wanneer de scholen in de leergemeenschap zich niet meer betrokken voelen. Op het derde niveau kunnen er zich spanningen voordoen tussen verschillende projecten. Bij de ontwikkeling van het 'Tiener College' kan zich bijvoorbeeld de spanning voordoen wanneer een vergelijkbaar project elders, zoals het project 'Zwaluwstaart' in Tilburg, betere resultaten boekt. Op het vierde niveau kunnen er zich spanningen voordoen tussen het project 'Leergemeenschap Tiener College' enerzijds en andere systemen waarmee het project te maken heeft, zoals de inspectie.

5 AANPAK VAN BEGIN TOT EIND

Om de leergemeenschap te ondersteunen bij het sturen van collectief praktijkonderzoek werd een plan gemaakt voor de ondersteuning van het management bij het sturen op de zes stappen van collectief leren in leergemeenschappen. Doel was om de leergemeenschap te trainen in het begeleiden en sturen van de cyclus van collectief leren.

Vanaf de start van het project hielden de begeleiders (OT en projectleiding) en de onderzoekers een logboek bij. Dit bood de mogelijkheid om te reflecteren op:

- het ontstaan van en de kwaliteit van processen van collectief leren, vaardigheden en strategieën voor het begeleiden en sturen van deze processen, aandacht voor de verschillende rollen die managementleden kunnen vervullen en reflectie op attitudes die van belang zijn met het oog op de vitaliteit van de leergemeenschap (Wielinga, 2001);
- samenhang en congruentie tussen de verschillende leergemeenschappen (teach as you preach);
- de beoogde koppeling tussen theorie en praktijk;
- de aangrijpingspunten voor coaching on the job.

In juni 2012 werd in een evaluatie vastgesteld dat:

- er weliswaar veel energie was om vorm en inhoud te geven aan het concept 'Tiener College' en dat er door het team van het 'Tiener College' met betrokkenheid van bestuur en management met veel enthousiasme, gedrevenheid en motivatie aan de ontwikkeling van het 'Tiener College' werd gewerkt, maar dat die energie en betrokkenheid niet terug te vinden was in de bijeenkomsten van de leerwerkgemeenschap;
- er behoefte bestond aan uitwisseling en elkaar voeden, maar dat dit door verschillende belangen en ambities in de leergemeenschap tot stroperige processen leidde;
- er met hoge ambities en onder tijdsdruk gewerkt werd, dat het systematische werken stokte en dat dataverzameling en reflectie geen prioriteit moesten krijgen;
- er veel ogen op het 'Tiener College' waren gericht, dat het programma op een praktische wijze ontwikkeld werd er dat er op basis van de beschikbare data weinig behoefte bleek te bestaan aan het ontwikkelen van een sturingsaanpak;
- uitwisseling in een professionele leergemeenschap belangrijk is en dat het als 'veilige leeromgeving' voorwaardelijk is voor de ontwikkeling van het 'Tiener College';
- het inhoudelijk werken aan het 'Tiener College' leidend moet zijn in het professioneel leren en dat daarin eigenaarschap van thema's een belangrijke rol speelt;
- een onderzoekende houding daarbij meerwaarde heeft, maar dat deze telkens weer sturend gevoed moet worden, teneinde dit tot een basishouding te ontwikkelen van het ontwikkelteam en de leergemeenschap;
- er wel behoefte is om systematisch te werken op basis van data;
- de cyclus van collectief leren dienstbaar kan zijn, maar dat het geen doel op zich zou mogen worden;
- de systematiek van collectief leren verschillende malen doorlopen moet worden om de methode eigen te maken;
- het nodig is om focus te houden op de aansturing van de innovatie, zowel in de uitvoering van het 'Tiener College', alsook effecten te genereren op de po- en vo-organisaties van de beide besturen;
- verwachtingen afgestemd moeten worden.

In het schooljaar 2012-2013 ging het 'Tiener College' daadwerkelijk van start.

Besloten werd om:

- de leergemeenschap en OT te blijven voorzien van systematische reflectiemethodiek en sturingsadviezen bij de innovatie op basis van geleverde onderzoeksgegevens;
- de onderzoekshouding te blijven stimuleren door het stellen van onderzoeksvragen, werken met data, opbrengsten genereren en borgen en door ontwikkelen;
- sturingsmechanismen vanuit de collectieve leergemeenschap en hun effecten te inventariseren, te beoordelen op hun meerwaarde en te borgen voor de toekomstige organisatie, ook in de andere en nieuwe leergemeenschappen;
- verwachtingen en concreet gewenste opbrengsten per bijeenkomst helder te maken: telkens opnieuw passend in de doelstelling van het project en inhoudelijk ondersteunend aan de doorontwikkeling van het concept;
- eigenaarschap te stimuleren en ook nog verder te versterken door bredere bedding po en vo; de inhoudelijke aanvliegroete is hierbij fundamenteel;
- de innovatie te verspreiden naar schoolorganisaties po en vo van de beide besturen.

Voor het vervolg van de professionele leergemeenschap werd afgesproken om:

- korte cycli te doorlopen: oefening baart kunst;
- gebruik te blijven maken van logboekgegevens, verzamelde data en observaties tijdens de bijeenkomsten;
- successen inzichtelijk te maken, te benoemen, zodat we trots kunnen zijn op de resultaten van dit project en de effecten op de verdere borging binnen het 'Tiener College';
- de procesbeschrijving en de producten beschikbaar te stellen voor kennisdeling;
- de kennisdeling expliciet landelijk en regionaal te organiseren in samenwerking met de 'Tienerschool' Tilburg.

De onderzoekers hebben op basis van de data die in het eerste deel van het onderzoek zijn verzameld en de data die in het tweede deel zijn verzameld een case geconstrueerd. Daarbij is gebruik gemaakt van logboeken, (participerende) observaties, documenten (agenda's, vergaderstukken, verslagen), producten en evaluaties. De casestudy is in samenspraak met de leergemeenschap besproken en geanalyseerd.

6 RESULTATEN > ZONDER WRIJVING GEEN GLANS

In dit hoofdstuk schetsen we eerst in paragraaf 6.1 aan de hand van plannen, agenda's, verslagen, logboeken, observaties, opbrengsten en evaluaties de ontwikkeling van de leer-gemeenschap 'Tiener College'. In paragraaf 6.2 geven we onze analyse van de ontwikkeling van de leergemeenschap zoals we die op 15 oktober 2013 met de leergemeenschap 'Tiener College' hebben besproken. Hierna bediscussiëren we in hoofdstuk 7 deze analyse. Hoofdstuk 8 sluiten we af met enkele aanbevelingen.

6.1 Casestudy 'Leergemeenschap Tiener College'

Belangrijke vraag aan de voorkant van de ontwikkelingen van tienerscholen in Nederland is de vraag: 'Op welke wijze kan een school het leerproces van leerlingen in de pubertijd optimaal vormgeven door beter rekening te houden met de specifieke kenmerken en behoeften van leerlingen?'. Daartoe zijn allereerst de veranderingen die plaatsvinden in de leeftijd van 10 tot 14 in kaart gebracht. Hierbij is aandacht besteed aan hersenontwikkeling en psychosociale en cognitieve ontwikkelingen die plaatsvinden. Op basis van deze ontwikkelingen zijn de behoeften van kinderen tussen de 10 en 14 jaar in het onderwijs besproken en wat dit betekent voor de pedagogisch-didactische aanpak op onze scholen. Het concept tienerschool "beoogt onder andere een oplossing te bieden voor de overgangsproblematiek po-vo, het moment van determinatie en de invulling van burgerschapsvorming." Dat schrijft adviseur Lenie van Lieverloo (2010) in de literatuurstudie die zij in 2010 presenteerde aan een aantal geïnteresseerde schoolbestuurders en aan een daartoe samengestelde klankbordgroep van deskundigen uit het veld. Twee schoolbesturen dienen samen met Van Lieverloo een onderzoeksvoorstel in om onderwijs te ontwikkelen voor kinderen van 10-14 jaar. Eerst wordt begin 2011 het project 'Zwaluwstaart' door de VO-raad gehonoreerd dat als doel heeft om een pedagogisch-didactisch concept te ontwikkelen waardoor het handelen van leraren versterkt wordt. Een inhoudelijk doel op leerkrachtniveau dat bereikt moet worden via het uitvoeren van inhoudelijke pilots in het primaire proces binnen po en vo.

Een jaar later zijn een paar andere schoolbesturen geïnteresseerd in de aansturing van zo'n innovatief proces en dienen ook een onderzoeksaanvraag in bij de VO-raad. "Het doel van het SLOA-project 'Leergemeenschap Tiener College' richt zich op het ontwerpen, inrichten en implementeren van professionele leergemeenschappen ten behoeve van de ontwikkeling van het 'Tiener College', waarbij met name de sturingsaanpak centraal staat voor de doelgroep managers. Dit is een doel dat zich meer richt op het proces en de kwaliteit van kennis-ontwikkeling en -deling binnen de beide organisaties, waarbij het 'Tiener College' een zogenaamde kenniscentrumrol opneemt (SLOA, 2011). Beide projecten verbinden zich inhoudelijk op het conceptueel kader van de tienerschool. Deze casestudy zoomt verder in op de ontwikkelingen van de leergemeenschap 'Tiener College'.

Voor de ontwikkeling van het 'Tiener College' wordt een projectorganisatie ingericht van diverse leergemeenschappen:

- een stuurgroep waarin de beide bestuurders, de projectleider van het 'Tiener College' en de procesbegeleider van KPC Groep zitting hebben; een leergemeenschap van schoolleiders, bestuurders en projectverantwoordelijken in een mix van po en vo, waarbij onderwijsadviesbureau KPC Groep (onderzoeks)ondersteuning biedt;
- een ontwikkelgroep die nauw contact heeft met domeintrekkers en een flexibele schil van betrokken experts uit de eigen po- en vo-organisaties, maar ook ouders en kinderen.

In de stuurgroep bespreken de bestuurders hun ambities met het 'Tiener College', de ontwikkeling van het concept, de inbedding daarvan in de organisatie, het belang van de leergemeenschap en de voortgang van het proces. De bestuurders tonen daarbij een grote betrokkenheid, niet alleen met betrekking tot de ontwikkeling van het eigen 'Tiener College' en de kwaliteitszorg, maar dragen ook landelijk hun activiteiten uit en zij benadrukken keer op keer de ambitie om de kennis en ervaring breed in de organisatie te delen. Ze besluiten dan ook om de leergemeenschap ook na afronding van het SLOA-project te continueren.

De bijeenkomsten van de leergemeenschap worden voorbereid door de projectleider van het 'Tiener College' en de procesbegeleider in samenspraak met de stuurgroep en met de onderzoeker.

Als in december 2012 onderzoekster Sophie Verhoeven stopt, wordt onderzoeker Ton Bruining betrokken. De procesbewaking vanuit Lenie van Lieverloo blijft gecontinueerd.

Aanvankelijk is het plan om in de leergemeenschap de ontwikkeling van het 'Tiener College' te volgen en te reflecteren op de ervaringen en parallel daaraan de ontwikkeling van de leergemeenschap te monitoren en waar nodig te interveniëren. Zo wordt bij de start van het onderzoeksproject door de onderzoekers in groepsinterviews nagegaan wat de verwachtingen van de deelnemers aan de leergemeenschap zijn, welke ervaringen zij met collectief leren hebben en in welke mate de deelnemers zich betrokken voelen. Verder verzamelen de onderzoekers via monitorinstrumenten data bij de deelnemers. Vrij spoedig laten de deelnemers weten dat zij de dataverzameling over het leren in een leergemeenschap als 'stroperig' en 'moeizaam' ervaren. Ze vinden dit onderzoeksproces niet ondersteunend in een leer- en ontwikkelingsproces dat door hen wel als spannend wordt ervaren: het zoeken naar de eigen rol in de leergemeenschap en de opbrengsten daarvan. "Kennis over het proces belemmert het proces", zeggen de deelnemers aan de leergemeenschap in deze fase. Tegelijkertijd leidt deze reflectie ook tot bewustwording. "We draaien soms nog te veel om de hete brij heen." Steeds sterker komt de vraag op: 'Maar waar gaat het ons dan om?'

Voor de projectleider van het 'Tiener College' zijn de bijeenkomsten van de leergemeenschap belangrijk om te verhalen over gebeurtenissen in het 'Tiener College', om praktische problemen te bespreken, om met de leergemeenschap na te denken over de aanpak van het praktijkonderzoek, om feedback te krijgen op lopende ontwerpprojecten, zoals het ontwerp van een monitorinstrument om de ontwikkeling van de kinderen te volgen, en om te rapporteren over de voortgang van het project.

De interne ondersteuner die de ontwikkeling van het 'Tiener College' begeleidt legt tijdens de bijeenkomsten van de leergemeenschap ideeën en prototypes voor nieuwe aanpakken voor. Een van de leergroepbegeleiders rapporteert in de leergemeenschap over het praktijkonderzoek dat hij in het 'Tiener College' doet en is op zoek naar feedback en suggesties om het praktijkonderzoek in de school te richten en te verdiepen. Voor de begeleider van KPC Groep is het van belang om de deelnemers te betrekken bij de vraag hoe een leergemeenschap zoals die van het 'Tiener College' onderzoekscycli consequent kan doorlopen en hoe dit verduurzaamd kan worden.

De onderzoeker van KPC Groep zoekt in overleg met de stuurgroep naar mogelijkheden om voort te bouwen op de onderzoeksresultaten in het eerste deel van het project en naar wegen om de deelnemers aan de leergemeenschap gerichte handreikingen te bieden om te sturen op de ontwikkeling van kennis. Enerzijds door nieuwe werkwijzen en werkvormen aan te reiken om met het oog op het belang van het leren van kinderen van 10-14 jaar het professioneel oordeel te vergroten, anderzijds om onderzoeksvragen te formuleren voor het doorontwikkelen en het

verduurzamen van het 'Tiener College' en om een organisatie- en bestuurskundige blik te ontwikkelen op sturingsvragen.

De bijeenkomsten van de leergemeenschap nemen doorgaans een kleine drie uur in beslag. De bestuurders zijn op een enkele uitzondering na altijd aanwezig, de projectleider 'Tiener college', de interne ondersteuner en de leergroepbegeleider ook. Verder is er regelmatige deelname van een viertal schoolleiders uit het po en vo. Aanvankelijk nemen de schoolleiders een afwachtende houding aan. Gaandeweg het project nemen zij een actiever rol, brengen zij kritische beroepssituaties in en spreken zij uit dat ze ook in de eigen school met de opbrengsten aan de slag willen gaan. Voor de tiende bijeenkomst verkent de projectleider wat er aan interventies nodig is om de schoolleiders en hun scholen meer te betrekken en ontstaan er plannen om de leergemeenschap te verbreden met onderzoeksgroepen van leraren uit andere scholen. De begeleider en onderzoeker van KPC groep zijn ook steeds aanwezig.

De bijeenkomsten worden altijd geopend door de projectleider. Zij vertelt vaak over een activiteit van de kinderen of leest een fragment voor uit een boek waarmee ze de bedoeling van het 'Tiener College', het belang van aandacht voor tienerleren en de professionalisering van de onderwijsorganisatie onderstreept. Daarna rapporteert de projectleider over de voortgang van het project en bespreekt met de aanwezigen haar actuele problemen en vraagstukken, zoals het werven van kinderen voor het nieuwe schooljaar, de vragen van ouders en de werving en selectie en de begeleiding van leergroepbegeleiders in het 'Tiener College'. Vervolgens wordt het stokje meestal overgenomen door de expert en de leergroepbegeleider, die ontwerpen voorleggen voor bijvoorbeeld de aanpak van de monitoring van kinderen met behulp van rubrics en die met de groep hun ervaringen en vragen bespreken en discussiëren over wat je eigenlijk van kinderen wil weten om opbrengsten in beeld te brengen, de begeleiding van kinderen te verbeteren en de doorlopende leerlijn te borgen. De bijdragen van de begeleider en onderzoeker zijn daarna gericht om te na te gaan wat de leergemeenschap nodig heeft om betrokken te zijn en te blijven, om kennis mee te nemen naar de eigen school en zelf vragen te stellen en wat er nodig is om het proces te borgen.

In een serie van tien bijeenkomsten heeft de leergemeenschap zich ontwikkeld van een groep die zoekt naar haar rol, naar zinvolle ontmoetingen en de juiste interventies om samen te reflecteren naar een groep die onderzoeksvragen formuleert, feedback geeft op het ontwerpgericht onderzoek van het Tiener College, eigen kritische situaties inbrengt en onderzoeksvragen formuleert en die zoekt naar verbreding van de leergemeenschap als kenniscentrum.

De leergemeenschap heeft na tien bijeenkomsten een niveau van overeenstemming bereikt over de manier waarop de deelnemers op systematische wijze kennisdelen. Tussentijdse evaluaties (juni 2012 en mei 2013) en analyses (oktober 2013) leveren echter ook actiepunten voor verbetering op, zowel met betrekking tot de toepassing van de cyclus van collectief leren bij de ontwikkeling van een aanpak als met betrekking tot het proces dat de leergemeenschap als collectief doormaakt. Deze actiepunten worden steeds voorafgegaan door gezamenlijk reflecteren op eerdere activiteiten, formuleren van (nieuwe) collectieve ambities, verzamelen van informatie, interpreteren van informatie en het verbinden van consequenties.

De deelnemers ervaren de cyclus van collectief leren als een bruikbaar model om zich bewust te zijn van de stappen. Het strikt opvolgen van de stappen ervaren zij als een keurslijf. Door de terugkoppeling van de ontwikkelgroep naar de leergemeenschap en de rolneming van bestuurders, projectleider, onderzoekende leergroepbegeleider, schoolleiders en ondersteuners zijn de leden van de leergemeenschap van mening dat ze een systematische manier van kennis creëren hebben ontwikkeld, dat ze – gekoppeld aan gedeelde en ook eigen doelstellingen – ervaringen, kennis en opvattingen expliciteren en delen met anderen binnen

de gemeenschap, dat er invloed uitgeoefend kan worden op de opbrengsten van het proces van collectief leren, dat er concrete opbrengsten zijn en dat daar ook gedeeld eigenaarschap van ontstaat.

6.2 Interpretatie

Om de casestudy 'Leergemeenschap Tiener College' te interpreteren en om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden (zie hieronder) is ervoor gekozen om de casestudy te interpreteren aan de hand van het activiteitensysteemmodel van Engeström (zie hoofdstuk 4, paragraaf 4.4 en 4.5).

Onderzoeksvraag

Welke sturingsmogelijkheden hebben bestuurders om professionele leergemeenschappen ten gunste van het 'Tiener College' tot ontwikkeling te brengen?

Deelvragen

- Op welke wijze hebben ontwikkelgroep en leergemeenschap zich als lerende gemeenschap ontwikkeld? Welke problemen, vraagstukken en ambities doen zich daarbij voor?
- Welke interventiemogelijkheden hebben bestuurders om de ontwikkeling van het 'Tiener College' en de professionele leergemeenschap te ontwikkelen?
- Wat vraagt dit aan kwaliteiten van bestuurders, managers en leraren?

Op basis van deze data kunnen de volgende spanningsbronnen worden gesignaleerd:

6.2.1 Niveau 1 – Spanning binnen processen

Vanaf de start van de leergemeenschap 'Tiener College' wordt duidelijk dat er spanning in het project leergemeenschap zit. De leergemeenschap is heterogeen samengesteld. De verschillende leden hebben verwante, maar ook uiteenlopende ambities en doelen. De projectleider en leden van de ontwikkelgroep willen bijvoorbeeld het concept 'Tiener College' ontwikkelen, het handelingsrepertoire ontwikkelen, praktische problemen oplossen en dekking van het bestuur organiseren. De bestuursleden willen bijvoorbeeld op een robuuste manier hun schoolorganisaties ontwikkelen, nieuwe vormen van professionaliseren en innoveren initiëren en om verschillende redenen een concept als het 'Tiener College' tot wasdom brengen, borgen en laten excelleren. De begeleiders en onderzoekers willen op een onderzoekende manier het leren en professionaliseren van de professionals, managers beschrijven en ondersteunen. Een interne spanning openbaart zich wanneer de deelnemers aan de leergemeenschap aan de onderzoekers laten weten dat de dataverzameling door hen niet als ondersteunend wordt ervaren en hen afleidt van de collectieve ambitie die zij met de leergemeenschap hebben: het ontwikkelen en delen van kennis ten dienste van het 'Tiener College'.

6.2.2 Niveau 2 – Spanning tussen processen

Spanning tussen processen ontstaat bijvoorbeeld wanneer de cyclus van collectief leren dominant wordt in het kennisproductieproces. Er komt ook spanning in het proces van betrokkenheid als leden van de leergemeenschap onvoldoende participeren in het project en zich alleen consumptief opstellen. Die spanning wordt versterkt wanneer er ongeschreven regels zijn dat je niet hoeft te participeren, geen opdrachten hoeft uit te voeren en er geen code is ontwikkeld om je als kritische vriend te gedragen. Deze spanning wordt versterkt als het eigenaarschap voor het verloop van de leergemeenschap steeds meer bij de begeleiders en de projectleider komt te liggen en dit eigenaarschap te weinig gedeeld wordt door de overige deelnemers.

6.2.3 *Niveau 3 – Spanning met een meer geavanceerd systeem*

Spanning met een meer geavanceerd systeem kan ontstaan wanneer elders een ander systeem het beter doet. Dat is in dit project niet aan de orde geweest. Het 'Tiener College' is uniek.

Er is een ander SLOA-project 'Tienerleren', maar daarin wordt geen integraal concept ontwikkeld. Spanning op dit niveau zou zich in de toekomst wel kunnen voordoen wanneer de scholen binnen de beide besturen werkwijzen van het 'Tiener College' overnemen en laten zien dat ze dat beter doen.

6.2.4 *Nivea 4 – Spanning met een relevant naburig systeem*

Spanning met een relevant naburig systeem kan zich voordoen op microniveau wanneer een leraar deels in het 'Tiener College' functioneert en deels in een andere school. Op mesoniveau zou een dergelijke spanning zich voor kunnen doen tussen het ontwikkelteam en de leergemeenschap of tussen de leergemeenschap en andere initiatieven van de besturen met betrekking tot leren en innoveren. Op macroniveau kan een niveau 4 spanning zich voordoen tussen het project 'Tiener College' en andere projecten van de overheid of tussen het project 'Tiener College' en de ontwikkeling van lerarenopleidingen. De bestuurders ervaren spanning op niveau 4 bijvoorbeeld met betrekking tot de bekostiging van het 'Tiener College' of de regelgeving over de inzet van vo-leraren in het onderwijs aan kinderen van 10-12 jaar.

Op 15 oktober 2013 is de analyse van de ontwikkeling van de 'Leergemeenschap Tiener College' besproken met de leergemeenschap. In hoofdstuk 7 wordt aan de hand van de discussie ingegaan op de interventiemogelijkheden die er op basis van het onderzoek en de reflectie van de leden van de leergemeenschap zijn en wat dit vraagt van de bestuurders, managers en leraren.

7 DISCUSSIE

Volgens Verbiest (2008, 2012) kunnen professionele leergemeenschappen op diverse niveaus en in meerdere vormen in een onderwijsinstelling tot ontwikkeling komen. Daarvoor moet het professioneel leerlandschap zodanig gevormd worden dat het proces wordt verankerd in het gedrag, waardoor de professionele leergemeenschap wordt ingebed in de organisatie. Docenten, management, studenten en faciliterende diensten kunnen gezamenlijk participeren in de professionele leergemeenschap en zo gezamenlijk eigenaar worden. Nadat onderzoeker Ton Bruining het stokje overnam van onderzoeker Sophie Verhoeven heeft hij gekozen voor een aanvullend theoretisch kader om het functioneren van de leergemeenschap en de inbedding daarvan in de organisatie op verschillende niveaus te kunnen analyseren. Daarbij is gekozen voor het activiteitensysteemmodel van Engeström (1987, 2008). Door de keuze voor dit theoretisch kader bouwt de onderzoeker voort op eerder onderzoek dat hij deed naar het functioneren van leergemeenschappen (Bruining & Uytendaal, 2010; Bruining & Van den Eijnden, 2011; Bruining & Akkerman, 2013). De waarde van de derde generatie activiteiten-theorie van Engeström, die teruggaat op werk van de bekende leertheoreticus Vygotsky, is dat het gebruikt kan worden als hulpmiddel om praktijken te lezen (het is een heursitiek instrument), om er met de betrokkenen van te leren (het is een reflectie-instrument), om nieuwe praktijken vorm te geven (het is een ontwerpmodel) en om waar nodig te sturen (het is een interventie-instrument) (Van Staveren, 2007).

De analyse met het activiteitensysteem laat zien dat de leergemeenschap 'Tiener College' zich op verschillende niveaus heeft ontwikkeld. In deze discussie gaan we dieper in op de analyse die we in hoofdstuk 6 hebben gepresenteerd om vervolgens antwoorden te formuleren op de onderzoeksvragen.

Spanningen op niveau 1 (spanning binnen een proces) komen voort uit de heterogeniteit van de leergemeenschap. In de loop van de tijd wordt die spanning minder doordat de groep een meer gezamenlijke oriëntatie en meer samenhang ontwikkelt. Daarbij is de focus aangebracht door vooral te richten op de primaire doelstelling van de leergemeenschap: kennis ontwikkelen, en door minder nadruk te leggen op het voortdurend reflecteren op het functioneren van de leergemeenschap 'Tiener College' als professionele leergemeenschap. De ontwikkeling van de leergemeenschap 'Tiener College' als zogeheten multi-level leergemeenschap kan een bijzonder waardevolle ontwikkeling zijn met het oog op de verdere ontwikkeling van het 'Tiener College' en de resultaten daarvan. Een studie van Stein & Coburn (2008) laat zien dat overlappende leergemeenschappen van grote waarde zijn voor de ontwikkeling van onderwijs, onderwijsorganisaties en onderwijsresultaat. Uit het onderzoek van Stein en Coburn komt naar voren dat de belangstelling van bestuurders voor en hun betrokkenheid bij het ontwikkelproces positief doorwerken op onderwijsresultaten, evenals op de ontwikkeling van diverse op elkaar aansluitende maar elkaar ook overlappende leergemeenschappen. Coburn en Stein (2008) en ook Bruining & Akkerman (2013) stellen dat het van belang is dat sleutelfiguren niet te lang op een plek een steeds centralere rol te vervullen. Dan loopt het netwerk de kans om af te brokkelen. Studies van onder meer Breault & Breault (2010) en van Bruining & Akkerman (2013) laten zien dat onderwijsontwikkeling ook om een verdiepende kijk op organisatie-ontwikkeling en netwerkontwikkeling vraagt.

In hun reflectie op de analyse bevestigen de deelnemers aan de leergemeenschap de waarde van de multi-level leergemeenschap en de overlap met de ontwikkelgroep. De deelnemers vermoeden wel dat er een maximum moet zijn aan de groepsgrootte (uitwisselingsproces), dat je de betrokkenheid van verschillende niveaus moet organiseren (betrokkenheidsproces), dat je de input van verschillende belanghebbende groepen en voor de doelstellingen van de leergemeenschap relevante groepen zou kunnen waarborgen via opdrachten (productieproces)

en dat je eisen zou moeten stellen aan de competenties van de deelnemers en duidelijkheid zou moeten hebben over de rol die de verschillende deelnemers vervullen (distributieproces).

Op niveau 2 (spanning tussen processen) wordt duidelijk dat de ontwikkeling van netwerken zoals het 'Tiener College' en een leergemeenschap als het 'Tiener College' om eigenaarschap en om zorgvuldige vormgeving van deelprocessen vraagt. Door de bijeenkomsten van de leergemeenschappen doelgericht te maken en instrumenten en analyses geen doel te laten zijn, maar ondersteunend in te zetten, kon voor meer betrokkenheid en grotere opbrengsten worden gezorgd. Ook Engeström (2008) benadrukt het belang van doelgerichtheid in de ontwikkeling van een activiteitensysteem. Van Aken (2009) laat zien dat doelgerichtheid en leiderschapsstijl positief correleren met projectsucces en wanneer een project nog niet is uitgekristalliseerd instrumentgebruik negatief correleert met projectsucces.

In hun reflectie op de analyse benadrukken deelnemers hun verantwoordelijkheid voor het verbinden van belangengroepen (betrokkenheidsproces) en het praktijkonderzoek (productieproces). De deelnemers erkennen dat zij zelf hun rol als deelnemer aan de leergemeenschap en als verbinder en onderzoeker nadrukkelijker moeten nemen (distributieproces) en dat dit ook nodig is voor een uitdagend, verdiepend en zo nodig out-of-the-box praktijkonderzoek (productieproces). Door het consequent vragen van feedback op het uitvoeren van collectief praktijkonderzoek, het verbinden van dit onderzoek met de belangen van de deelnemers in de leergemeenschap, het ontwikkelen van vaardigheden door de cyclus van collectief praktijk onderzoek steeds opnieuw toe te passen en door verwachtingen af te stemmen en meer of minder expliciet eisen te stellen aan en regels te formuleren voor het functioneren van de leergemeenschap, ontwikkelen de leden in hun eigen rol vaardigheden. Die vaardigheden liggen op het persoonlijk vlak in het ontwikkelen van het lidmaatschap van de groep, het beroep op onderlinge afstemming, het gezamenlijk leren en reflecteren en het ontwikkelen van de leergemeenschap als kenniscentrum voor de beide besturen. Op het interpersoonlijke vlak ontwikkelde de leergemeenschap als groep het vermogen om gezamenlijk in dialoog te gaan en als collectief overeenstemmingen te bereiken over de manier van werken. Het naar behoefte inbrengen van ondersteuning bij bijvoorbeeld collegiale consultatie en het bespreken van kritische beroepssituaties wordt daarbij als ondersteunend ervaren. Vanuit de gezamenlijke analyse van het functioneren van de leergemeenschap ontwikkelen de deelnemers voornemens om de leergemeenschap beter in de organisatie in te bedden.

Op niveau 3 (spanning met een meer geavanceerd systeem) bleken zich geen spanningen voor te doen met een soortgelijke en meer geavanceerde aanpak voor tienerleren elders. Interessant is om in het vervolg te onderzoeken of die spanning wel opgeroepen kan worden, om vervolgens vanuit het motto 'zonder wrijving geen glans' het 'Tiener College' uit te dagen nog meer kwaliteit te leveren. Er zouden vergelijkingen gemaakt kunnen worden met projecten elders, bijvoorbeeld het project 'Zwaluwstaart', of projecten binnen de besturen CS De Hoven en LOGOS. In hun reflectie op de analyse benadrukken de deelnemers dat zij meer moeite moeten doen om verbindingen te maken met soortgelijke innovatieve projecten elders in de regio.

Op niveau 4 (spanning met een relevant naburig systeem) zijn er bestuurlijk fricties als het gaat om de waardering van projecten als het 'Tiener College', de financiering van het 'Tiener College' en regelgeving van experimenten zoals het 'Tiener College'.

Om leergemeenschappen tot ontwikkeling te brengen en om te gaan met de spanningen die zich daarbij voordoen, zal 'morele moed' nodig zijn om spanningen te erkennen en vervolgens de dialoog aan te gaan.

Voordat we de hoofdvraag beantwoorden gaan we eerst in op de drie deelvragen die we formuleerden.

Deelvraag 1: Op welke wijze hebben ontwikkelgroep en leergemeenschap zich als lerende gemeenschap ontwikkeld? Welke problemen, vraagstukken en ambities doen zich daarbij voor?

De leergemeenschap en de ontwikkelgroep hebben zich elk op een eigen manier ontwikkeld. Zo heeft de ontwikkelgroep praktijkonderzoek gedaan met behulp van het model van collectief praktijkonderzoek. Voor de leergemeenschap is dit instrument meer gebruikt als een format voor de verslaglegging en als reflectie-instrument. Het belangrijkste probleem waar de leergemeenschap in het begin mee worstelde, was dat het onderzoek naar de ontwikkeling van de leergemeenschap te veel een doel op zich werd. Door een andere onderzoeks aanpak en een meer organisatiekundige insteek te kiezen zijn de begeleiders erin geslaagd om de leergemeenschap te continueren en tegelijkertijd analyses te maken in samenspraak met de leden van de leergemeenschap. De analyses met behulp van het activiteitensysteemmodel laten zien dat er spanningen zijn geweest (en vermoedelijk ook weer zullen optreden) op verschillende niveaus: binnen het proces (niveau 1), tussen processen (niveau 2) en tussen het project en relevante naburige systemen (niveau 4). Met de ambitie om de leergemeenschap 'Tiener College' te spiegelen aan andere projecten kunnen zich in de toekomst spanningen met meer geavanceerde systemen (niveau 3) voordoen.

Deelvraag 2: Welke interventiemogelijkheden hebben bestuurders om de ontwikkeling van het 'Tiener College' en de professionele leergemeenschap te ontwikkelen?

De analyses met behulp van het activiteitensysteemmodel laten zien dat er voor de bestuurders verschillende aangrijpingspunten zijn om de ontwikkeling van het 'Tiener College' en de professionele leergemeenschap te ontwikkelen. Zo lijkt het verduurzamen van de multi-level aanpak een belangrijke maatregel te zijn en verder zien de bestuurders en de deelnemers aan de leergemeenschap mogelijkheden tot verbetering binnen verschillende processen en op verschillende niveaus. Het activiteitensysteemmodel blijkt een zinvolle aanpak te zijn om de praktijk te lezen, gezamenlijk te reflecteren, nieuwe aanpakken te ontwerpen en interventies te kiezen.

Deelvraag 3: Wat vraagt dit aan kwaliteiten van bestuurders, managers en leraren?

Uit gezamenlijke reflectie op het functioneren van de leergemeenschap komt naar voren dat de deelnemers het vermogen moeten ontwikkelen om processen van kenniscreatie te verwerven en hun handelingsverlegenheid overwinnen om daarin ook daadwerkelijk actie te ondernemen en daarover ook in dialoog te gaan. De leergemeenschap ervaart begeleiding bij collegiale consultatie als ondersteunend bij het ontwikkelen van verbindingen tussen deelnemers aan de leergemeenschap. De ervaringen met het Engeström-model laten zien dat het sturen op de ontwikkeling van een leergemeenschap van bestuurders, managers en leraren het vermogen vraagt om op een organisatiekundige manier te reflecteren op de onderwijspraktijk en op het functioneren van de organisatie en daarin actieve groepen zoals leergemeenschappen. Dit bewustzijn ontstaat aan het einde van het SLOA-project. Uit de verduurzaming van de leergemeenschap moet blijken of de vaardigheden op persoonlijk, interpersoonlijk en organisatorische vlak tot rijping zijn gekomen bij de verschillende leden van de leergemeenschap.

Hiermee komen we tot de beantwoording van de hoofdvraag:

Welke sturingsmogelijkheden hebben bestuurders om professionele leergemeenschappen ten gunste van het 'Tiener College' tot ontwikkeling te brengen?

Uit de analyses en de reflecties blijkt dat er voor bestuurders legio sturingsmogelijkheden zijn om professionele leergemeenschappen tot ontwikkeling te brengen. De analyses en reflecties in dit praktijkonderzoek wijzen erop dat het belangrijkste aanknopingspunt het waarderen van spanning is. Door die spanning te erkennen en door ermee te werken kunnen grenzen aan het leren en professionaliseren worden doorbroken.

8 AANBEVELINGEN

Tot slot, op basis van de ervaringen, analyses en reflecties met betrekking tot de ontwikkeling van de leergemeenschap 'Tiener College' willen we hier afsluiten met enkele aanbevelingen. De aanbevelingen zijn gericht aan de verschillende actoren die participeren in de leergemeenschap.

- 1 Koester het bestaan van leergemeenschappen als ontwikkelgroepen, projectgroepen, klankbordgroepen, onderzoeksgroepen als belangrijke ingrediënten van een professioneel leerlandlandschap.
- 2 Zorg voor overlap tussen verschillende leergemeenschappen.
- 3 Waardeer de toegevoegde waarde van een 'multi-level' benadering.
- 4 Participeer zelf in overlappende leergemeenschappen.
- 5 Ontwikkel de organisatiekundige blik in uw organisatie om onderwijsinnovaties te laten slagen.
- 6 Ben in moeilijk grijpbare processen terughoudend met instrumentgebruik en vertrouw dan op doelgerichtheid en leiderschapsstijl.
- 7 Voorkom dat hulpmiddelen zoals modellen, procedures en instrumenten tot doel worden.
- 8 Voorkom dat sleutelfiguren op knooppunten in een leernetwerk ontwikkelingen belemmeren door te lang te blijven zitten.
- 9 Koester spanningen die zich in de schoolontwikkeling, onderwijsontwikkeling en professionele ontwikkeling voordoen.
- 10 Waardeer verschillen van mening.
- 11 Heb de moed om spanningen op te zoeken en te benoemen.
- 12 Waardeer spanningen als een waardevolle bron voor persoonlijke ontwikkeling, teamontwikkeling en organisatieontwikkeling.
- 13 Durf 'de plek der moeite' op te zoeken.
- 14 Zoek met het oog op doelen en resultaten naar afstemming van oriëntaties, aanpakken, belangen, regels en rollen en taken.
- 15 Ga waar nodig tijdig werkbare overeenkomsten aan.
- 16 Spiegel jezelf, je team of leergemeenschap of je organisatie aan goede voorbeelden.
- 17 Versta je met systemen die je proberen te domineren of te beconcurreren.
- 18 Ben een grensganger.
- 19 Ben een verbinder.
- 20 *En stuur op grensdoorbrekend leren.*

9 LITERATUUR

Aken, T. van (2009). *De weg naar projectsucces. Resultaten bereiken met mensen*. 4^e druk. Zaltbommel: Van Haren Publishing.

Akkerman, S. (2006). *Strangers in dialogue. Academic collaboration across organizational boundaries*. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Breault, D.A. & Breault, R. (2010). Partnerships for preparing leaders: What can we learn from PDS research? *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 437-454.

Brom, L. van den & Bruining, T. (2011). Hart voor de zaak. *Opleiding & Ontwikkeling*, 24(3), pp. 13-17.

Brom, L. van den & Bruining, T. (2012). Goed werk is werken en leren op de grens. *Opleiding & Ontwikkeling*, 25(3), pp. 30-35.

Bruining, T. (2006). *Learning behind the frontline of public service*. Academisch proefschrift. Universiteit voor Humanistiek. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Bruining, T. & Akkerman, S. (2013). *The role of brokers in establishing and sustaining a professional development school as an evolving activity system*. Paper presented at the 29th EGOS colloquium, Montreal Canada, July 6th 2013.

Bruining, T. & Eijnden, M. van den (2011). *Grenzen overschrijden. Ontwikkeling in de academische basisschool*. Utrecht/Amersfoort: Academische basisschool.

Bruining, T. & Uytendaal, E. (2010). *1+1=3. Werken en leren in leerwerkgemeenschappen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Castelijns, J., Koster, B. & Kools, Q. (2011). *Onderwijs is van ons. Collectief leren in school en opleiding*. Utrecht: Interactum lectoraat Kantelende kennis.

Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, pp.78.

Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. New York: Cambridge University Press.

Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). 'The Change laboratory as a tool for transforming work'. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), pp. 10-17.

Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte. Praktijkboek*. Amsterdam: Boom.

Lieverloo, L. van (2010). *Literatuurstudie voor het ontwikkelen van het pedagogisch concept voor de nieuwe school voor 10- tot 14-jarigen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

SLOA (2011). Herziene aanvraag SLOA 2011 CS De Hoven.

Staveren, A. van (2007). *Zonder wrijving geen glans, leren samenwerken bij veranderen en innoveren*. Assen: Van Gorcum.

Stein, M.K. & Coburn, C.E. (2008). Architectures for learning: A comparative analysis of two urban school districts. *American Journal of Education*, 114(4), 583-626.

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Wassink, H. (2011). Wie ben ik om iets te vinden van collega's. *Opleiding & Ontwikkeling*, 24(5), pp. 20-25.

Wielinga, H.E. (2001). *Networks as Living Tissue: A Study on Knowledge, Leadership and the Role of Government in Dutch Agriculture since 1945*. Academisch Proefschrift. Wageningen University. 's-Hertogenbosch: Uilenreef Publisher.

Wierdsma, A. (1999). *Cocreatie van verandering*. Delft: Eburon.

Wierdsma, A. (2013). Remedie voor morele eenzaamheid van managers. *Opleiding & Ontwikkeling*, 26(2), pp. 18-22.