



Bevordering van persoonlijk meesterschap in professionele gemeenschappen

Ronne van Klinken – van der Made

Dit materiaal is onderdeel van de kennisbank van het onderzoekscentrum van Driestar educatief.

Samenvatting	Dit artikel gaat over het onderzoek naar persoonlijk meesterschap. Collectief leren kan goed docentschap bevorderen en het kan het proces van bewustwording aanwakkeren.
Bronvermelding	Klinken – van de Made, R. van (november 2019). Bevordering van persoonlijk meesterschap in professionele gemeenschappen. Driestar educatief – Gouda.
Thema	Persoonsvorming
Plaatsingsdatum	November 2019
Gerelateerde artikelen	-
Trefwoorden	Teacher leaders, plg, autonomie, eigenaarschap, groepsgrootte, procesgericht, taakgericht, professionele cultuur, rollen





BEVORDERING VAN PERSOONLIJK
MEESTERSCHAP IN PROFESSIONELE
LEERGEMEENSCHAPPEN.
Een handreiking voor teacher leaders

“Mensen vinden iets belangrijk vanuit de rol waarin ze zitten. Dat heeft ook te maken met wat jij vanuit je rol goed vindt en misschien ook wel voor een deel wie je als persoon bent”.

Ronne van Klinken – van der Made



Bevordering van Persoonlijk Meesterschap in professionele leergemeenschappen.

Een handreiking voor teacher leaders.

'Een groepje leraren van het mbo-college 'Promotor' heeft de koppen bij elkaar gestoken. Door de hele school heen merken ze onvrede over de resultaten. In een afdeling klagen docenten erover dat het taalniveau niet verbetert. Bij een andere afdeling lukt het niet om alle jongeren zo betrokken te houden dat ze gaan voor hun diploma. Hier moet toch iets aan te doen zijn...'

De laatste zin van bovenstaand citaat is van onmisbare inhoud in dit artikel. Het gaat namelijk over de bevordering van persoonlijk meesterschap en over professionele leergemeenschappen. Afgekort spreken we bij de laatstgenoemde term ook wel over plg's. Dit artikel is gebaseerd op een onderzoek, waarbij gebruik gemaakt wordt van de resultaten van een cepm-onderzoeksproject naar de werking van plg's. In dit onderzoek werd gewerkt met teacher leaders die elk voor zichzelf bezig waren met het opstarten van een leergemeenschap. De leerbehoeften zijn door de onderzoekers in kaart gebracht en er is nauwkeurig geobserveerd welke tools de teacher leaders in de loop van het proces nodig hadden. Er werd niet alleen gekeken naar wat er in de groep van teacher leaders gebeurde, maar ook naar wat er plaatsvond in de leergemeenschappen zelf. De drijfveer van de onderzoekers is vooral om te weten te komen wat de uitstraling van een leergemeenschap is naar wat hierboven genoemd staat 'persoonlijk meesterschap.'

Oriëntatie

'Leren met elkaar geeft meer energie dan leren in je eentje'. Want, vernieuwingen in het onderwijs lukken het best als je ze smaen bedenkt (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010)! Daarom is het bevredigend om bij een leergemeenschap te horen en als je dan ook nog doelgericht aan de slag gaat, spreken we van een 'professionele leergemeenschap'. In de eerste plaats is het belangrijk te weten dat een leergemeenschap hier en daar spontaan zal ontstaan, maar dat in de veel

gevallen een aparte actie ervoor nodig is. In de tweede plaats moet er een groep mensen zijn die in staat is om een leergemeenschap op te starten. Iemand uit deze doelgroep noemen we een 'teacher leader'. Deze persoon is iemand met veel kennis en vaardigheden om onderwijs te verbeteren. In de derde plaats is het van belang dat je goed nadenkt wanneer je een plg opstart. Daarom is er een cursus ontwikkeld, waarover meer informatie gegeven kan worden door Ellen Aanen (CHE). De ideeën binnen de cursus gaan over de opzet, de begeleiding, het functioneren van een plg en het leerproces van teacher leaders. In de vierde plaats stellen de onderzoekers dat leren in leergemeenschappen leidt tot duurzaam leren. Met duurzaam wordt dan bedoeld dat leren verder reikt dan het moment dat je in de klas iets nieuws uitprobeert.

'Als je met elkaar leert word je gewoon een betere leraar.'

Iemand die dus steeds meer oog heeft voor de belangen van zijn leerlingen en steeds beter daarop weet in te spelen. Zo'n zichzelf ontwikkelende leraar is iemand die zijn persoonlijk meesterschap ontwikkelt. Je weet dan niet beter hoe je een protocol moet toepassen, maar je begrijpend al werkende weg steeds beter hoe jouw onderwijs deugt doet (Castelijns & Hoencamp, 2013).

Wat is een plg?

Persoonlijk meesterschap heeft alles te maken met een professionele leergemeenschap. De volgende definitie van een plg is door de onderzoekers gekozen: 'Wij spreken van een professionele leergemeenschap als de onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen (studenten) en de resultaten van de leerlingen (studenten) te verbeteren.' In het voorbeeld, genoemd aan het begin van het artikel, heeft een aantal leraren elkaar gevonden in een gedeelde passie: er moet meer uit onze studenten te halen zijn! Zo'n gedeelde passie is vaak de aanleiding voor het starten van een plg. Het kan ook gaan om een gezamenlijk belang. Met elkaar stelt men dan de vraag: wat gaan we daar aan doen? Kenmerkend voor een plg zijn de volgende 6 punten:

1. Er is een gedeelde missie, visie, waarden en doelstellingen; allemaal gericht op het leren van de leerlingen.

2. Er is een professionele cultuur van samenwerking met de focus op het leren door iedereen.
3. De deelnemers doen gezamenlijk onderzoek naar de beste praktijkvoorbeelden en naar de huidige werkelijkheid.
4. Deelnemers zijn actiegericht: men wil leren door te doen.
5. De deelnemers streven voortdurend naar verbetering.
6. De deelnemers willen resultaatgericht werken.

Het bovenstaande rijtje is echter wel een ideaalbeeld. Het is heel goed mogelijk dat bij het opstarten van een plg al deze kenmerken nog niet gelijk zichtbaar zijn. Het kan namelijk zijn dat deelnemers in een plg verschillende visies hebben. Dat is niet erg. Erover praten hoort bij het leerproces om uiteindelijk tot een gedeelde visie en doelen te komen.

Bij een plg gaat het over mensen, praktijken en processen. Over mensen: ieder deelnemer heeft zijn eigen ervaringen, gaven, overwegingen en unieke persoonlijkheid. Die eigen inbreng moet dan ook zichtbaar worden in een plg. Het gaat ook over praktijken: het gesprek gaat over praktijkproblemen en dilemma's; dat wat er in de klas gebeurt. Tenslotte gaat het ook over processen: het onderwijs is ingewikkeld en je krijgt er alleen maar zicht op door goed te kijken wat leraren en leerlingen in deze praktijk doen. Zoals al genoemd is, gaat het over duurzaamheid. Je bent hierbij gericht op wat er in de praktijk stand houdt. *Het is dus belangrijker dat je met elkaar in gesprek bent en op grond daarvan dingen verandert, dan dat iemand achter zijn bureau een protocol bedenkt dat iedereen gaat proberen toe te passen.*

Leren in een plg

Binnen een plg wordt collectief leren gestimuleerd. Dit leren verschilt van individueel leren waarbij je zo nu en dan even contact hebt met iemand anders waardoor je persoonlijk iets leert en van het deelnemen aan bijeenkomsten waar je wel zelf van leert, maar waarbij geen gezamenlijke uitkomst beoogd wordt. *'Collectieve leeruitkomsten vraagt een gezamenlijk begrip én van het leerproces én van de nieuw te ontwikkelen kennis'. Juist het toewerken naar een concreet product wat bruikbaar is voor de*

onderwijspraktijk maakt het werken in een plg doelgericht en daardoor meer betekenisvol.' (Brunts & Bruggink, 2016).

Binnen een plg wordt er ook gewerkt aan een gezamenlijk doel. Dooner, Mandzuk en Clifton (2008) hebben twee jaar lang een kleine groep leraren gevolgd. In dit onderzoek realiseerden deelnemers zich dat ze elkaar nodig hadden om het werk te doen. Ze waren ook meer geneigd om verschillen in omgaan met de taak te accepteren, omdat ze wisten dat er tot een inhoudelijke overeenkomst gekomen moest worden. Dit komen tot een overeenkomst hangt samen met het leren binnen een plg. Dit leren gebeurt **formeel** of **informeel**. Met formeel wordt bedoeld dat je het leermoment hebt georganiseerd in regelmatige ontmoetingen met een afgesproken agenda. Informeel leren houdt dan in dat je leert tussen de regels door: in de gang, in de lunchpauze, in de rij voor een receptie. Er is veel voor te zeggen om het samen leren niet aan toevallige ontmoetingen alleen over te laten, maar dit ook te organiseren. Dit blijkt wel uit het promotieonderzoek van Doppenberg (2012). De kwaliteit en diversiteit van leerprocessen van zowel individuele leerkrachten als groepen worden gestimuleerd door de samenwerking van leerkrachten meer formeel te organiseren.

Tijdens de start van een plg kan het onderwerp bekend zijn, maar dit is niet altijd het geval. Daarbij kan het vinden van een focus voor de gezamenlijke studie een complex en frustrerend proces zijn. Toch is het proces nodig omdat het succes er vanaf hangt. Binnen een plg kan er op drie manieren taakgericht samengewerkt worden. De **eerste** mogelijkheid is dat je binnen een plg als groepsdeelnemer wederzijds afhankelijk bent om het eindresultaat te bereiken. Zo kan er een docent iets uitproberen in de praktijk, terwijl een ander een artikel over het onderzoek leest en een derde een expert interviewt. De **tweede** mogelijkheid is dat docenten onafhankelijk van elkaar werken aan een eigen doel of taak. Het is dan wel belangrijk dat de teacher leader de verbinding blijft leggen naar de opgestelde gezamenlijke doelstelling en daarbij zorg draagt voor het onderling rekening houden met elkaar. De **derde** mogelijkheid is dat een docent begint met een doel en de volgende docent daarmee verder gaat.

PLG en het grotere geheel: de schoolorganisatie

De collectieve opbrengsten van de plg moeten gedeeld worden met het hele team. Dit is een taak voor de teacher leaders.

Dit is een heel logische stap, want je kunt je werk niet doen als je geen rekening houdt met de regels van de organisatie. Het feit blijft wel dat plg's een zekere autonomie en zelfsturing hebben. Al wil dat niet zeggen dat ze hun eigen gang kunnen gaan (Kouwenhoven, 2008). Het is namelijk niet vrijblijvend wat binnen de verschillende plg's gebeurt en het moet zich verhouden tot schoolontwikkeldoelen en de visie van de school als geheel.

Autonomie en eigenaarschap

Alle deelnemers binnen een plg werken in één of soms meerdere teams aan een gezamenlijk doel. Het is lastig om de autonomie te behouden en tegelijk uit handen te geven. Daarom worden er in het onderzoek vier zaken genoemd die de autonomie binnen een plg kunnen bevorderen:

1. Medewerkers informeren over de feiten;
2. Medewerkers betrekken bij de analyse van de problematiek;
3. Medewerkers te vragen naar de doelen en oplossingen;
4. Medewerkers te erkennen door hun voorgestelde acties op te nemen in een plan van aanpak.

'Er hangt dus veel af van goede communicatie tussen de teacher leader en de leidinggevende en tussen de teacher leader en collega's.'

Docenten blijven betrokken als je goed weet wat er speelt en als je zelf ook mag meedenken in oplossingen die serieus worden genomen. Drie elementen zijn volgens Kostova en Dirks (2001) van invloed op beleefd eigenaarschap:

Als **eerste** wordt de controle en de invloed op het doel genoemd. **Daarnaast** moet informatie en kennis van het doel toegankelijk zijn en moet er regelmatige interactie zijn over het doel. **Tenslotte** is het nodig dat er mogelijkheden zijn om betrokken te zijn en te investeren.

Groepsgrootte en leren van elkaar

'Spreken in een kleine plg is makkelijker dan in een grote plg.' Er is onderzoek gedaan naar groepsgrootte in relatie tot interactie tussen de leden. In dit onderzoek geeft Remmerswaal (2013, p. 263) aan dat *'bij toename van het aantal groepsleden de spraakzamen even spraakzaam blijven of zelfs nog spraakzamer worden en de stille groepsleden laten zich meer op de achtergrond dringen.'*

Groepsgrootte

Ook heeft de groepsgrootte invloed op het leiderschap. Als iemand een grote groep moet leiden gaat hij zich anders gedragen dan wanneer hij met een paar mensen om tafel zit. Hoe groter de groep, hoe sterker de behoefte is aan stabiliteit. Vanuit het onderzoek wordt geadviseerd om leiderschap invulling te laten geven door een teacher leader waarbij in een later stadium in overleg de voorzittersrol door andere docenten vervuld kan worden. Voor startende plg's is een groepsgrootte van vier tot zeven leden aan te bevelen. Als de verantwoordelijkheid kan worden gedeeld en de bijeenkomst voorbereid kan worden in samenwerking met een co-teacher leader, kan een startende teacher leader mogelijk een grotere groep begeleiden.

Een teacher leader algemeen en een teacher leader werkzaam in professionele leergemeenschappen

Er zijn volgens York-Barr en Duke (2004) twee kenmerken te onderscheiden van teacher leaders. Allereerst zijn teacher leaders leraren met heel veel onderwijs ervaring. Daarnaast zijn zij leraren met leiderschapskwaliteiten. De vraag die nu ontstaat is dan ook: 'een teacher leader heeft geen leidinggevende functie in zijn school en is toch een leider. Hoe verhoudt zich dit tot elkaar?' Het antwoord op deze vraag sluit in zich dat dit alles te maken heeft met natuurlijke processen binnen organisaties. Sommige mensen zijn namelijk gewoon goed in hun vak en hebben daarbij ook nog eens natuurlijke leiderschapskwaliteiten. Uit het onderzoek is gebleken dat degenen die meededen allemaal intrinsiek gemotiveerd waren en dat vooral vanwege hun diepe interesse en betrokkenheid bij het verbeteren van het leren van leerlingen. Teacher leaders zijn allemaal verschillend. In het artikel worden drie profielen van een teacher leader genoemd:

- Docenten die van zichzelf al een teacher leader zijn, maar het toch niet bij hun identiteit vinden passen om dit type leidersrol op zich te nemen. Hun hart ligt bij het lesgeven, maar op verzoek willen zij dan wel een plg starten en begeleiden vanuit loyaliteit naar de organisatie;
- Jonge docenten die van nature een leider zijn en door oudere collega's ook geaccepteerd worden als teacher leader;
- Ervaren docenten die ene plg willen en kunnen starten.

Proces- en taakgericht

Tijdens de bijeenkomsten van de plg van teacher leaders stond de rol van de teacher leader centraal. Bijzonder was dat de eerste bijeenkomsten de taken van de leiderschapsrol ter discussie werden gesteld: welke taken worden verdeeld en wie bepaalt wat er op de agenda komt? Hoeveel sturing geef je aan het proces, hoeveel ruimte geef je aan deelnemers om eigenaarschap te bevorderen en kun je zowel inhoudelijk betrokken zijn of ben je alleen gespreksleider?

Bovenstaande onderwerpen zullen in iedere plg aan bod komen. Remmerswaal (2006) schrijft dat groepen zich kenmerken door een taak en een proces. Het is van belang dat teacher leaders voor zowel proces- als taakaspecten aandacht hebben. Bij taakaspecten gaat het er om dat de teacher leader erop toeziet dat de taken verdeeld worden, zodat het doel bereikt wordt. Bij procesaspecten is belangrijk om in het oog te houden hoe groepsleden met elkaar omgaan. Sommige teacher leaders zijn meer procesgericht, terwijl de kracht van anderen op het taakgerichte gebied ligt. Vier leiderschapsstijlen worden dan hierin zichtbaar:

Leiderschapsstijlen

Motivatie en bekwaamheid zijn twee dimensies die alles te maken hebben met de volgende vier leiderschapsstijlen:

- De instruerende stijl; wordt ook wel directieve stijl genoemd. Hierbij gaat het om een hoge taakgerichtheid: de teacher leader geeft instructies, stuurt, is helder over wat er gebeuren moet en ziet scherp toe op de voortgang.

- De overtuigende stijl; de teacher leader stuurt en steunt veel. Hij of zij waardeert vorderingen, geeft ruimte zodra dat mogelijk is en stimuleert zelfstandigheid.
- De overlegstijl; een teacher leader met deze stijl wordt gekenmerkt door een hoge relatiegerichtheid en een lage taakgerichtheid. Je geeft weinig sturing en je bent gericht op het prikkelen van de verantwoordelijkheid van deelnemers van de plg.
- De delegerende stijl: de teacher leader stuurt weinig en ondersteunt weinig. Hij heeft wel interesse in vorderingen, maar is niet bij elke bijeenkomst aanwezig.

'Teacher leaders moeten ernaar streven om binnen een vaste structuur te variëren met bijvoorbeeld werkvormen en ruimte geven aan eigenaarschap.'

De aard van het leiderschap is zo uniek, dat je ook zou kunnen denken aan gedeeld leiderschap. Dit houdt in dat je elkaar aanvult. De één mag dan wat meer procesgericht zijn en de ander wat meer taakgericht. Tot slot kan ook de samenstelling van de groepsleden medebepalend zijn voor de keuze van een teacher leader. Wanneer er vooral procesgerichte deelnemers in de plg zitten, dan kan een meer taakgerichte teacher leader de groep ondersteunen bij het doelgericht werken.

De teacher leader en de professionele cultuur

Bij het ontwikkelen van een professionele cultuur kunnen teacher leaders een belangrijke rol spelen. Om duidelijk te hebben wat een professionele cultuur is, wordt het vaak vergeleken met een ambtelijke en een politieke cultuur (Van Emst, 2012).

Scholen worden vooral gekenmerkt door een politieke cultuur, wat vaak tot gevolg heeft dat iedereen zijn eigen belangen verdedigt. De aandacht ligt dan sterk bij meningen en niet zo zeer bij de kwaliteiten. Juist voor een professionele cultuur zijn kwaliteiten heel belangrijk. De erkenning dat iedereen wel gelijkwaardig is, maar niet gelijk, is essentieel.

'Ieder heeft zijn eigen kwaliteiten en ieders unieke inbreng wordt gewaardeerd.'

In een professionele cultuur biedt iedereen zijn kwaliteiten aan het geheel aan. De gemeenschap waardeert het individu ook om de kwaliteiten. Een teacher leader is hierbij van grote invloed. Deze teacher leader is zich bewust van zijn kwaliteiten.

Teacher leaders kunnen ook in een rol als facilitator een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling en de effectiviteit van leergemeenschappen. Het gesprek tijdens bijeenkomsten kunnen zij helpen structureren. Ook kunnen zij de groep ondersteunen bij het ontwikkelen van normen waarbij kritisch onderzoek van de eigen praktijk mogelijk wordt.

Volgens McLaughlin & Talbert (2006) staan facilitators voor de uitdaging om enerzijds uit te dagen en anderzijds te ondersteunen en de groep te leren gefocust te zijn op het gezamenlijke doel.

Teacher leadership kan in allerlei situaties tot zijn recht komen; zowel bij collectieve als individuele inspanningen. In al die verschillende contexten is er een consistente factor aan te wijzen, want steeds bleek er bij de leraren het besef aanwezig dat ze aan de ene kant betrokken moesten zijn bij het professioneel leren en aan de andere kant dat dit samengaat met een sterke aanbeveling aan de eigen professionele ontwikkeling voor dit doel. Als teacher leader moet je dus in elk geval gericht zijn op een aantal dingen tegelijk:

- Professioneel leren van collega's
- Leren met elkaar omdat studenten daar beter van worden
- Persoonlijk professioneel leren

Teacher leaders spelen volgens Ackerman en Mackenzie (2006) een belangrijke rol bij het ontwikkelen van een professionele cultuur. Ze kunnen door hun werk collega's ondersteunen bij 'deprivatisering'. Hier wordt mee bedoeld dat je het eigen stukje van je eigen professionaliteit niet privé wilt houden (voor jezelf), maar ook wilt delen. Verbiest (2004) schrijft hierover dat je kan bijdragen aan het proces van deprivatisering door het openstellen van je klaslokaal, door intervisie en door thema-bijeenkomsten.

Hoe belangrijk teacher leaders zijn blijkt ook wel uit het feit dat zij tijdens plg bijeenkomsten andere docenten ondersteunen open te zijn over hun manier van onderwijs. Ze stimuleren docenten om te delen wat zij meemaken tijdens lesgeven. Verder

onderhouden teacher leaders contact met de leidinggevenden en delen zij opbrengsten op team organisatieniveau.

Een professionele leergemeenschap wordt dan volgens Harris (2003) ook gekenmerkt door leraren die mee besluiten, gedeelde doelen hebben, betrokken zijn bij samenwerken en gezamenlijke verantwoordelijkheid accepteren voor de resultaten van hun werk. Wanneer een school investeert in de vorming van plg's, dan biedt dit grote kansen voor leraren om leiderschap te ontwikkelen. Een teacher leader kan verschillende rollen hebben. Deze rollen worden in de volgende paragraaf beschreven.

Rollen van de teacher leader

Er worden door Harrison en Killion (2007) tien rollen geschetst die teacher leaders kunnen hebben. De rollen kunnen formeel en informeel zijn, maar ze zijn medebepalend voor de mate waarin de school in staat is innovatie en verbetering te laten zien. Leiderschap door leraren kan als volgt genomen worden:

1. Door collega's te helpen bronnen te delen, zoals relevante en interessante boeken, artikelen en websites.
2. Door collega's te helpen effectieve onderwijsstrategieën te implementeren en ook onderzoek te doen naar wat effectieve methodes zijn om dit vervolgens te delen met collega's.
3. Door verstand te hebben van verschillende aspecten van het curriculum.
4. Door ondersteuner te zijn in het klaslokaal, door coaching en collegiale consultatie.
5. Door leerfacilitator te zijn. Hij kan het leren van gelijken in plg's begeleiden.
6. Door mentor te zijn van startende en nieuwe leraren. Hij kan dan fungeren als rolmodel.
7. Door schoolleider te zijn die de verantwoordelijkheid voor de school deelt.
8. Door data coach te zijn. Hij kan leiding nemen in gesprekken over gebruik van data en weet hoe je deze data analyseert en gebruikt in je eigen lespraktijk.
9. Door catalysator te zijn voor verandering. Teacher leaders zijn leraren die met hun visie gericht zijn op verbetering en daarmee dus vertrouwen hebben in hun eigen werk.

10. Door een lerende rol te hebben. Deze laatste rol is een van de meest belangrijke. Teacher leaders zijn namelijk leraren die model zijn voor een leven lang leren, en wat zij weten en kunnen zetten zij in om alle leerlingen te helpen presteren.

Het artikel van Harrison en Killion (2007) wordt afgesloten met de conclusie dat leraren leiderschap tonen om verschillende, soms overlappende, manieren. Door de grote diversiteit en verscheidenheid aan rollen, zijn er altijd wel rollen die passen bij talenten en interesses van een bepaalde docent. Ongeacht welke rol zij nemen, zijn teacher leaders van invloed op de cultuur van scholen, het leren van leerlingen of studenten. Zij beïnvloeden ook het onderling leren van leraren.

'Teacher leaders zien zichzelf in de eerste plaats als leraar. (...) De relatie met formele leidinggevend is belangrijk en complex:

De één kan niet zonder de ander.'

Wat heeft een teacher leader nodig om een faciliterende rol te vervullen? Volgens Danielson (2006) zijn kenmerken van teacher leaders in te delen in twee categorieën: vaardigheden en houdingen.

Vaardigheden en houdingen

Veel acties vragen veel van teacher leaders. Hiervoor zijn diverse vaardigheden nodig.

Vaardigheden

Teacher leaders:

- Hebben leiderschapsvaardigheden nodig. Er moet immers initiatief door hen worden genomen als er kansen voor verbetering worden gezien.
- Hebben de vaardigheid om mensen te mobiliseren rond een gezamenlijk doel.
- Ondernemen actie.
- Monitoren processen en passen deze aan.
- Houden anderen betrokken. En stimuleren mensen om op een kritische manier de eigen lespraktijk te onderzoeken.
- Gaan om met negativiteit.
- Dragen bij aan een lerende organisatie.

Naast vaardigheden, zijn er ook houdingen die van belang zijn voor een teacher leader. De onderstaande houdingskenmerken zijn niet allemaal

tegelijk zichtbaar. Het gaat meer om een combinatie van kenmerken en manieren om naar de wereld te kijken.

Houdingen

Een teacher leader wordt gekenmerkt door:

- Diepe betrokkenheid, gerichtheid op het leren van leerlingen/studenten;
- Optimisme en enthousiasme. Hij heeft een houding die uitstraalt 'laten we het proberen';
- Ontvankelijkheid voor nieuwe ideeën;
- Moed en bereidwilligheid om risico's te nemen;
- Vertrouwen en besluitvaardigheid;
- Verdraagzaamheid rondom ambiguïteit (niet rigide zijn in je aanpak of zeer gedetailleerd willen plannen);
- Creativiteit en flexibiliteit.
- Doorzettingsvermogen;
- Bereidheid om hard te werken.

Als we deze rijtjes van vaardigheden en houdingen bekijken, wordt er heel wat van een teacher leader gevraagd. Tijdens een gesprek over het onderzoek gaf een teacher leader aan:

'Stel dat je van tevoren een profiel had gegeven aan eigenschappen waar een teacher leader aan zou moeten voldoen, zou mij dat afschrikken. Kan ik motiveren? Kan ik leidinggeven? (...) Aan de andere kant kan een gesprek over eigenschappen wel geruststellen (...) Je kunt ook bespreken: wat zijn je pluspunten die jij als teacher leader bezit.'

Een plg van teacher leaders kan belangrijk zijn om hun zelfvertrouwen te versterken. Ook in de onderzoeksgroep van teacher leaders was onderling bemoedigen zichtbaar.

Behoeften teacher leaders

In het begeleiden van een plg hebben teacher leaders veel nodig. Het is dan ook niet verwonderlijk dat je als startende teacher leader allerlei vragen hebt. Vragen die kunnen opkomen zijn bijvoorbeeld: Hoe maak je doelen van een plg concreet? Of hoe spreek je collega's aan op hun handelen? En hoe kan je openheid en veiligheid vasthouden?

In het onderzoek is gevraagd hoe teacher leaders graag van en met elkaar leren. De deelnemers gaven aan dat zij ervaring en kennis willen delen, behoefte hebben aan intervisie en willen leren wat betreft de theorie. Omdat een teacher leader zich verantwoordelijk voelt, is het te begrijpen dat hij momenten van onzekerheid kent.

Toch was er binnen de deelnemers een succeservaring merkbaar. Eén van de deelnemers verwoordde dit als volgt:

“De wisseling van rol van collega naar teacher leader went. Je hebt tijd nodig om te leren.”

Faciliteren van start, verloop en afsluiting van een PLG-bijeenkomst

Wanneer u informatie wilt over de cursus waarin suggesties gegeven worden over de start, het verloop en de afsluiting van plg-bijeenkomsten, kunt u mailen naar ejaanen@che.nl of transfer-educatie@che.nl

Hoe bevorder je persoonlijk meesterschap?

PLG en Persoonlijk meesterschap

Met Persoonlijk Meesterschap wordt bedoeld dat een professional op grond van de eigen doordachte visie in staat is om in complexe praktijkvragen eigen professionele keuzes te maken (Onderwijsraad, 2013). Persoonlijk meesterschap wordt ook wel uitgelegd als normatieve professionaliteit.

‘Voor mij is alles nieuw en ik wil altijd meer leren. Ik kan ook beter presteren, dat is ook belangrijk. Ik werk voor mijn studenten, dus niet voor mijzelf.’

Waarom collectief leren?

In een plg wordt ‘collectief’ geleerd. Onder ‘collectief’ wordt verstaan: ‘het gezamenlijk leren van individuen die een collectief vormen’ (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009, p. 47). Bij collectief leren gaat het dan ook om een gezamenlijk proces waarin alle teamleden door samen te werken gemeenschappelijke kennis, gemeenschappelijke vaardigheden en houdingen ontwikkelen. Zij gebruiken daarbij zowel kennis **van** leraren, als kennis **voor** leraren.

‘Doordat je een aantal mensen bij elkaar hebt zitten die vanuit verschillende invalshoeken er wel verstand van hebben, of daar zich eerder in verdiept hebben, of daarbij betrokken zijn, bij dat onderwerp. Dat je verschillende invalshoeken combineert.’

Construeren en reconstrueren

Elk lid van een groep maakt individuele kennis expliciet en wisselt dit uit met anderen in de organisatie. Collectief leren betekent daarom niet dat de uitkomsten van het gezamenlijke leerproces hetzelfde moet zijn bij iedereen.

‘Je visie vormt zich. Er komen dingen bij, er gaan dingen af of je leert het anders zien.’

Leren in de 21^e eeuw

Collectief leren is belangrijk voor het leren van de individuele professional en van doorontwikkeling van een collectief. In dit artikel gaat het dus om de school. Er is een andere vorm van leren nodig die past in deze tijd. Nieuwe manieren die nodig zijn bij het ontwikkelen van 21st century skills en daarmee het aanleren van een leven-lang-leren-houding. Op deze manier wordt er geprofiteerd van elkaars talenten. Leren in een professionele leergemeenschap is daarmee het samenspel van interne leerprocessen en het betekenis geven aan verzamelde processen.

Normatieve professionaliteit

Wat is dat? Normatieve professionaliteit? Het doen van onderzoek en reflecteren hoort bij deze term. Normatieve professionaliteit wijst op de zogenaamde praktische wijsheid van professionals (in dit geval; leraren). Hij wijst ook op de waardegeladenheid van professionele keuzes, handelingen en beslissingen en de reflectie daarover (Jacobs, Meij, Tenwolde, & Zomer, 2008, p.7).

Maar hoe ontwikkel je dan normatieve professionaliteit? En wat kan een plg hierin betekenen of niet? Kunneman (2006, p. 113) schrijft over drie kennisniveaus die hierbij van belang zijn. Het eerste is de kennis die min of meer universeel gezien wordt. Dit type kennis gaat over hoe onderwijs in het algemeen het beste werkt. Het tweede type, de modus-2 kennis is niet algemeen, maar praktisch en context gebonden. In onze postmoderne tijd is er volgens Kunneman ook nog een ander type kennis nodig. Die is vooral persoonlijk. Het is een type kennis die een professional opdoet wanneer hij in de alledaagse praktijk met problemen in aanraking komt die existentieel van aard zijn en die de persoonlijk waarden en normen raken. De vraag hoe normatieve professionaliteit ontwikkeld moet worden is nog een redelijk braak liggend terrein. Er is door Van Ewijk (2013) een eerste opzet van stappen gemaakt. Hieronder willen we kort ingaan op dit stappenplan.

Stap één: bewustwording

Juist daar waar er sprake is van wrijving, schuring e.d. zal de professional moeten ontdekken wat in verschillende contexten en op verschillende momenten gerechtvaardigd, zinvol en nuttig is.

Juist door het delen van kennis kan met dit samen ontdekken in een professionele leergemeenschap.

Stap twee: reflectie

In dit werk staat reflecteren vooraf, tijdens en achteraf centraal. Van Ewijk (2013) stelt dat door reflectie professionals hun ethische, esthetische en instrumentele vaardigheden en de daaraan verbonden normativiteit verder kunnen ontwikkelen. Hier ligt dan ook een duidelijke verbinding met het collectieve leren.

'Zoals met elkaar bevragen zoals we dat in de plg gedaan hebben. Waarom doe je het? Wat doe je? Hoe doe je het? Presenteer het eens? Laat het ook eens even aan een ander zien zodat die ook enthousiast wordt om het ook eens uit te proberen.'

Stap drie: nooit eindigende dialoog

De derde stap overlapt ook het collectieve leren. Het gaat hier om een nooit eindigende dialoog tussen professionals onderling. Normatieve professionaliteit en reflectie staan altijd in verbinding met de beroepspraktijk.

'We roepen elkaar nog weleens tot de orde van: 'als we het zo presenteren of zo, dan gaat het het niet worden in het werkveld' en aan de andere kant van: 'wij vinden dat dit een goede manier is om onderwijs vorm te geven en zo gaan we het voorstellen.'

Stap vier: beroepsopvatting

Een vierde stap binnen het stappenplan is een meer collectieve stap. Professionals moeten praktijken, ideeën en machten weerstaan en tegenspreken die mensen reduceren tot objecten of tot instrumenten (Manshot, 2010 in Van Ewijk, 2013). Deze laatste stap lijkt weer terug te brengen bij de bewustwording (stap 1).

Meer een plek in het onderwijs

Hoe krijgt normatieve professionaliteit meer een plekje binnen het onderwijs? Hoe kan normatieve professionaliteit worden gestimuleerd?

Praktijkonderzoek

Leerkrachten zouden zich door het doen van praktijkonderzoek als professionals gaan zien. Daarom is het van belang om praktijkonderzoek uit te voeren. Leerkrachten krijgen op deze manier het idee dat hun mening ertoe doet.

Samenwerking

Als belangrijke bron voor het stimuleren van normatieve professionaliteit wordt ook wel het samenwerken en het leggen van relaties tussen individuen als aangrijpingspunt voor verandering in de school, genoemd. Het doen van onderzoek, het samenwerken en het leggen van relaties tussen individuele docenten werken mee aan normatieve professionaliteit binnen een plg.

Tijd en dialoog

Bij tijd gaat het hier om de tijd die nodig is om onderzoek te doen. Ook zijn een collegiale omgeving en een leergemeenschap waarin reflectie en kritische bevraging plaatsvindt, nodig voor de dialoog.

'Je denkt na over je doen en laten als docent en je leert nadenken over je eigen innerlijk, je eigen gedachten, je overwegingen. (...) Dan zie ik geen grote dingen, maar ik zie wel als je missies en doelstellingen formuleert dat het nodig is om daar ook op de werkvloer rustig over na te denken.'

Afsluitend: Persoonlijk Meesterschap – plg

Collectief leren kan het goed docentschap bevorderen. Het leren in een professionele leergemeenschap kan het proces van bewustwording aanwakkeren. Het helpt daarbij ook om de leraar vragen te stellen over goed onderwijs en keuzes te maken. Een plg is dan ook een belangrijk instrument om leraren het vertrouwen te geven ruimte te blijven nemen voor hun professie en daarvoor te gaan staan. **Zodat onderwijs uitdagend blijft, voor zowel leraren als leerlingen door te investeren in persoonlijk meesterschap!**

Literatuur

Onderstaande literatuur is in dit artikel aangehaald. Voor de complete literatuurlijst is het raadzaam het gehele onderzoek te lezen. Hierin worden ook meer bronnen vermeld dat in het document verwijzingen staan. Leerkrachten die aan de slag gaan met plg's kunnen hierin mogelijk inspiratie vinden voor verdere verdieping in een professionele leergemeenschap.

Bruns, M., & Bruggink, M. (2016). *Starten met een Professionele LeerGemeenschap, PLG-Teams in het onderwijs*. Rotterdam: Bazalt.

Castelijns, J., & Hoencamp, M.L.M. (eds.) (2014). *Onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.

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

Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership, That Strengthens Professional Practice*. ASCD. Derkx, P. (1993). *Humanisme als moderne levensbeschouwing*. In H. Alma, A. Smaling (eds.), *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin* (43-57). Amsterdam: Humanistics University Press.

Dooner, A. M., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). *Stages of collaboration and the realities of professional learning communities*. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 564-574.

Doppenberg, J.J. (2012). *Collaborative teacher learning: settings, foci and powerful moments*.

Emst, A. van (2012). *Cultuur en onderwijsorganisaties*. Amsterdam: APS.

Ewijk, H. (2013). *Conceptuele inleiding*. In: Ewijk, H. van, & Kunneman, H. (red.) (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering* (p. 19-71). Amsterdam: SWP.

Harris, A. (2003). *Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?* *School leadership & management*, 23 (3), 313-324.

Harrison, C., & Killion, J. (2007). *Ten roles for teacher leaders*. *Educational leadership*, 65 (1), 74.

Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H., & Zomer, Y. (red.) (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.

Kouwenhoven, M. (2008). *Autonomie in organisaties*. In A. de Graaf, & J. Levy (red), *Klimaatverandering in organisaties. Leiderschap maakt het verschil* (p. 43-71). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Kunneman, H. (2006). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP.

Kunneman, H. (red.) (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering* (p. 273-295). Amsterdam: SWP.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J.E. (2006). *Building schoolbased teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

Onderwijsraad (2011). *Essays over vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Remmerswaal, J.L.M. (2006). *Begeleiden van groepen: Groepsdynamica in praktijk*. Houten: Bohn en Stafleu en Loghum.

Remmerswaal, J.L.M. (2013). *Handboek groepsdynamica, een inleiding op theorie en praktijk*. Uitgeverij Boom/Nelissen.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Teacher professional development. A review of studies on effective characteristics of teacher professionalization interventions*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.