

'Een ander perspectief op professionele ruimte': De Onderwijsraad over professionele ruimte in het onderwijs

M. Braaksma en M. Bakker

Een belangrijk uitgangspunt van de (Nederlandse) Onderwijsraad is dat de kwaliteit van het leraarsberoep hoog blijft door kwaliteitseisen aan beroepsbeoefenaars te stellen en voortdurende professionalisering van leraren te bevorderen (Onderwijsraad, 2013). De raad vindt daarnaast dat de leraar ruimte nodig heeft om zijn professie uit te oefenen; hij moet meer invloed krijgen op het onderwijsproces en op de inhoud van het vak. De onderwijspraktijk is namelijk veeleisend en doorgaans ingewikkeld: leerlingen hebben een eigen voorgeschiedenis, eigen behoeften en eigen kenmerken waarop ingespeeld moet worden en leraren moeten meerdere doelen realiseren en functies vervullen. Ook vinden in de praktijk allerlei activiteiten tegelijkertijd plaats die vaak om directe, snelle acties van leraren vragen en waarvan de uitkomsten moeilijk voorspelbaar zijn. Voor het juist en effectief handelen in een dergelijke complexe, dynamische en onvoorspelbare beroepspraktijk bestaan geen 'vaststaande' recepten of protocollen. De leraar zelf maakt steeds zo goed mogelijk inschattingen. Het werk van leraren vraagt steeds opnieuw om analyses van specifieke situaties, professionele afwegingen en daarop gebaseerde beslissingen en handelingen. De Onderwijsraad is van mening dat de professionele kwaliteit en expertise van leraren dus een zekere 'vrije' ruimte scheppen én vereisen. Een ruimte die vrij is van de invloed van de overheid en ook, tot op zekere hoogte, van de hiërarchische (arbeids)relatie met het bevoegd gezag en de leiding van de organisatie. Deze professionele ruimte is volgens de raad niet vrijblijvend of onverplicht, maar moet altijd ingevuld worden ten dienste van de onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2016). Omdat er - ondanks beleid dat gericht is op het optimaliseren van deze professionele ruimte - signalen zijn dat deze ruimte wordt aangetast door factoren als te hoog ervaren werkdruk en te weinig ervaren zeggenschap, heeft de raad zich in 2016 gebogen over de vraag hoe

de professionele ruimte van leraren optimaal kan worden gecreëerd, benut en verantwoord (Onderwijsraad, 2016). In onderstaande tekst wordt het advies van de raad over deze vraag kort beschreven.¹

1 Handelingsvermogen als ander perspectief

De Onderwijsraad vindt dat er een ander perspectief nodig is op het begrip professionele ruimte, waarbij 'enkelvoudige' beleidsvorming en -implementatie verruild wordt voor een integrale beleidsvorming en -implementatie. Deze integrale benadering is gevonden in het concept handelingsvermogen. De uitwerking van dit concept is onder andere geënt op de theorie van Priestley, Biesta en Robinson (2015). Handelingsvermogen ontstaat als mensen hun werk zelf mede vorm kunnen geven doordat drie dimensies op elkaar zijn afgestemd: competenties, structuur en cultuur. Handelingsvermogen gaat dus niet alleen over wat leraren zelf moeten meebrengen en doen, maar ook over de condities waaronder ze werken: structuur en cultuur. Die condities verdienen aandacht in beleid en uitvoering. Die aandacht is er op dit moment onvoldoende, zo constateert de raad. De meeste aandacht gaat nu uit naar het ontwikkelen van competenties van individuele leraren via scholing.

Om handelingsvermogen te versterken, adviseert de raad meer en betere samenwerking in de teams en meer aandacht voor structuren en cultuur die handelingsvermogen ondersteunen. Het team kan structuur en cultuur bieden waarbinnen leraren zich ontwikkelen. Teams bieden ook sociale steun, wat een middel kan zijn tegen een te hoge ervaren werkdruk. Daarnaast zijn er binnen een team mogelijkheden voor horizontale sturing en verantwoording, waardoor minder verticale sturing vanuit schoolleiding en overheid

nodig is. Het versterken van handelingsvermogen ten dienste van onderwijskwaliteit is naar mening van de raad primair een organisatievraagstuk. De overheid dient op dit punt op een gepaste afstand te blijven en heeft volgens de raad vooral een faciliterende en stimulerende rol gericht op teamleiderschap en teamontwikkeling binnen scholen. Het bevoegd gezag en schooldirecteuren hebben (in samenwerking met leraren) een belangrijke rol in het ontwikkelen van ondersteunende structuren en culturen.

2 Samenwerking in teams

Uit onderzoek blijkt dat het werken binnen sociale verbanden zoals teams en leergemeenschappen positief bijdraagt aan competenties en uiteindelijk aan de kwaliteit van het onderwijs. Deze teams en leergemeenschappen in het onderwijs blijken weliswaar uiteenlopende en vaak kleine effecten op prestaties van leerlingen te hebben, maar dragen zeker bij aan meer betrokkenheid en inzet bij het werk, een grotere werktevredenheid en een groter gevoel van zelf-effectiviteit (zie Beal, Cohen, Burke, & McLendon, 2003; Cohen, Chang, & Ledford, 1997; Lomos, Hofman, & Bosker, 2010; Van Mierlo, Rutte, Kompier, & Doorewaard, 2005; OECD, 2016; Stewart, Courtright, & Manz, 2010). In sommige sectoren en scholen is samenwerking in teams vanzelfsprekender dan in andere, maar over de gehele breedte zijn er verbeteringen mogelijk en nodig. Hiertoe adviseert de raad ten eerste om samenwerking en 'peer review' beter in te bedden in de dagelijkse praktijk. Peer review komt in het onderwijs in Nederland in verschillende werkvormen voor en dient verschillende doelen. Leraren kunnen in vaste duo's reflecteren op elkaars handelen in de les en elkaar consulteren. Dit kunnen leraren van dezelfde school, maar ook van verschillende scholen zijn. Daarnaast is er een vorm waarbij observeren van lessen, al dan niet aan de hand van een kijkwijzer, centraal staat. Collega's kunnen elkaars lessen observeren, maar ook de schooldirecteur, teamleider of externen (leraren (in opleiding) van andere scholen of onderwijsadviseurs) kun-

nen komen kijken in de klas tijdens de les. Ook kan peer review plaatsvinden aan de hand van intervisie, waarbij leraren in groepsverband thema's bespreken die van belang zijn voor hun eigen lespraktijk. Niet alle vormen van samenwerken en peer review zijn even effectief als het gaat om het verder versterken van handelingsvermogen. Bij effectieve vormen wordt het delen van kennis gefaciliteerd door sterke relaties tussen leraren en diepgang in hun onderlinge interactie (Coburn & Russell, 2008). Sterke relaties ontstaan wanneer er vertrouwen is tussen de leraren en ze regelmatig contact hebben met elkaar (Hansen, 1999; Reagans & McEvily, 2003). Veiligheid is hiervoor een absolute voorwaarde en kan gezien worden als een cultuuraspect waaronder handelingsvermogen goed gedijt. Diepgang in de interactie kan pas ontstaan wanneer het contact verder gaat dan de uitwisseling van ideeën en anekdotes en het geven van adviezen. Het gaat er hierbij om dat ook de eigen en gezamenlijke opvattingen, overtuigingen, normen en waarden die achter (vermeend) goed lesgeven zitten, worden gedeeld en ter discussie mogen worden gesteld (Coburn & Russell, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012; Little, 2009). Deze effectieve vormen van samenwerken en peer review ontstaan niet vanzelf; er zijn ondersteunende structuren en cultuur voor nodig: inbedding in de dagelijkse praktijk is noodzakelijk. De Onderwijs raad adviseert het team te gebruiken als aangrijpingspunt voor een goede inbedding omdat binnen het team de drie dimensies die handelingsvermogen bepalen samenkomen. Juist binnen teamverband kunnen afspraken worden gemaakt en regels worden opgesteld over hoe er samengewerkt gaat worden en wat het doel is van de samenwerking. Deze structuren bieden leraren houvast in het aangaan van samenwerking en peer review. Peer review kan bijvoorbeeld wekelijks of maandelijks in teams worden georganiseerd rond een specifieke, collectieve verantwoordelijkheid. Het team werkt hierbij aan een specifieke taak of activiteit waarvoor het een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid draagt (Hargreaves & Fullan, 2012).

Ten tweede adviseert de raad meer gebruik

te maken van (materiële en niet-materiële) prikkels en instrumenten voor teamontwikkeling. Per school kan bepaald worden hoe groot dit deel moet zijn. Niet elke school is even ver met teamontwikkeling en -samenwerking. Het is afhankelijk van de situatie hoeveel van het budget besteed kan worden aan nieuwe 'incentives' voor teamontwikkeling. Tot slot benadrukt de raad dat leraren en teams zelf een actieve houding aan kunnen nemen en ook zelf moeten zoeken naar mogelijkheden om handelingsvermogen te versterken en te realiseren. De lerarenopleiding heeft een belangrijke rol in het aanleren van deze houding. In het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel is de competentie 'samenwerken met collega's' opgenomen.² Onder deze competentie wordt onder andere verstaan dat leraren in staat zijn om collegiale consultatie en intervisie te geven en te ontvangen, een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs in de school en over enige kennis beschikken van organisatie- en bestuursvormen voor scholen en onderwijs. Dit zijn kennis en vaardigheden die belangrijk zijn voor het realiseren van handelingsvermogen binnen het team.

3 Professional governance als uitgangspunt voor structuren en cultuur

Teams functioneren niet vanzelf, daar zijn ondersteunende structuren en cultuur voor nodig. De raad adviseert voor het vormgeven hiervan gebruik te maken van de sturingsfilosofie 'professional governance' (Noordgraaf & De Wit, 2011). In deze staat de professional centraal: er is aandacht voor zijn drijfveren en idealen, voor de mens achter de professional en voor werkprocessen. De filosofie 'professional governance' beredeneert dat handelingsvermogen gebaat is bij 1) structuren die grenzen aangeven (dit biedt veiligheid en duidelijkheid), 2) afstemming tussen structuren (binnen en buiten de school), en 3) flexibele structuren die teamleiderschap ondersteunen. Daarnaast wordt handelingsvermogen versterkt door een cul-

tuur waarin vertrouwen, respect en een leren-de houding centraal staan.

Ruimte voor handelingsvermogen wordt volgens de raad gecreëerd in interactie en samenwerking met collega's en leidinggevenden. Hierbij past een vorm van leiderschap waarin leraren zelf initiatief kunnen nemen en bepaalde leiderschapstaken op zich kunnen nemen. Een vorm van leiderschap die hier ruimte voor laat, is gedeeld of gespreid leiderschap. Deze vorm van leiderschap wordt niet gedelegeerd of verbonden aan een formele positie, zoals die van directeur of teamleider. Het gaat om leiderschap als rol, als proces dat zich voordoet in samenwerking tussen mensen. Wie dat leiderschap neemt en verwerft staat niet vast, maar kan verschillen per situatie, per activiteit en door de tijd heen.³ Zo zal de leraar met een persoonlijke passie voor alles wat met computers te maken heeft, eerder geneigd zijn in een werkgroep het voortouw te nemen, omdat hij nu eenmaal weet wat daarbij belangrijk is. En de leraar die net de Master Special Educational Needs heeft afgerond, is de aangewezen persoon om de leiding te nemen bij het opzetten van de nieuwe zorgstructuur op school. Verschillende leraren kunnen zo in gezamenlijke activiteiten en verschillende contexten een leiderschapsrol op zich nemen.

De Onderwijsraad pleit in zijn advies ervoor meer gebruik te maken van gedeeld leiderschap indien de context en deskundigheid daarom vragen. Bevoegd gezag, schooldirecteur en vooral teamleider hebben hierin een taak door er ruimte voor te bieden en taken en verantwoordelijkheden in overleg met leraren te beleggen bij teams. Hierdoor krijgen leraren meer mogelijkheden om hun werk in te delen en vorm te geven overeenkomstig professionele idealen en normen. Dit kan de (ervaren) werkdruk verminderen en hierdoor kunnen zeggenschap en werktevredenheid toenemen.

Noten

¹ Het integrale advies is beschikbaar via <https://www.onderwijsraad.nl/item7453>. Zie voor een beschrijving van het advies ook Bakker, Boonstra en Verbeek, 2016.

² Beschikbaar via <http://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2016-08-01>

³ In de literatuur worden verschillende termen gehanteerd voor gedeelde vormen van leiderschap, zoals 'shared', 'team', 'collegial' en 'dispersed'. Binnen de onderwijsmanagementliteratuur zijn vooral termen als teacher 'leadership' en 'distributed leadership' bekend. Zie verder Harris, 2008; Hulsbos, Andersen, Kessels & Wassink, 2012; Kessels, 2012; Onderwijsraad, 2012; Spillane, 2006).

Literatuur

Bakker, M., Boonstra, M., & Verbeek, S. (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte. *Basisschoolmanagement*, 30(8), 16-20.

Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: a meta-analytical clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, 88, 989-1004.

Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 203-235.

Cohen, S. G., Chang, L., & Ledford, G. E. (1997). A hierarchical construct of self-management leadership and its relationship to quality of work life and perceived work group effectiveness. *Personnel Psychology*, 50, 275-308.

Hansen, M. T. (1999). The search-transfer problem: the role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 82-111.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital, transforming teaching in every school*. New York, Columbia University: Teachers College Press.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration* 46, 172-188.

Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen, Nederland: LOOK - Open Universiteit.

Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie. Open Universiteit. Heerlen, Nederland.

Little, J. (2009). The Persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.

Lomos, C., Hofman, H., & Bosker, R. J. (2010). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148.

Noordegraaf, M., & De Wit, B. (2011). 'Professional governance'; *Bouwstenen voor de beschrijving en beoordeling van governance en professionaliteit in het onderwijs*.: Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/professional-governance/item166>.

Onderwijsraad. (2012). *Geregelde ruimte*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Parijs: OECD Publishing.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Publishing.

Reagans, R., & McEvily, B. (2003). Network structure and knowledge transfer: the effects of cohesion and range. *Administrative Science Quarterly*, 48, 240-267.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bas.

Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Manz, C. C. (2010). Self-leadership: A multilevel review. *Journal of Management*, 37(1), 185-222.

Van Mierlo, H., Rutte, C. G., Kompier, M. A. J., & Doorewaard, H. A. C. M. (2005). Self-managing teamwork and psychological well-being: review of a multilevel research domain. *Group & Organization Management*, 30, 211-235.

Auteurs

Martine Braaksma en Mirjam Bakker zijn stafmedewerker bij de Onderwijsraad.

Correspondentieadres: Martine Braaksma, Onderwijsraad, Prins Willem Alexanderhof 20, 2595 BE Den Haag. Email: m.braaksma@onderwijsraad.nl.