

## De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap

E. Moraal, C.J.M. Suhre en K. van Veen

**Samenvatting** Uit onderzoek is bekend dat goed onderwijs gedijt bij de ontwikkeling van scholen als professionele leergemeenschappen. Omdat in een verkennende kwalitatieve studie aanwijzingen werden gevonden dat een uitgesproken schoolvisie gepaard gaat met een schoolcultuur als professionele leergemeenschap, zijn we in deze uitgebreide kwantitatieve studie nagegaan of er verband bestaat tussen diverse schoolvisies en de aanwezigheid van een schoolcultuur als een professionele leergemeenschap. Voor deze studie gebruikten we data van 413 docenten van 24 Nederlandse scholen: reguliere scholen, traditionele vernieuwingsscholen, gereformeerde scholen en vrijescholen. Met multilevel-analyses is onderzocht in hoeverre verschillen tussen scholen in visie bepalend zijn voor de mate waarin docenten hun school als professionele leergemeenschap percipiëren. We vonden een significante relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en de perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap. De inzichten van deze studie onderstrepen de relevantie van een uitgesproken visie voor de manier waarop docenten samen werken aan de verbetering van het onderwijs op Nederlandse scholen. Implicaties voor het onderwijs worden besproken.

**Kernwoorden** pedagogische schoolvisie, levensbeschouwelijke schoolvisie, schoolcultuur, professionele leergemeenschap, professionalisering

### Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 13 januari 2023

Ontvangen in gereviseerde vorm:

16 juni 2023

Geaccepteerd:

28 november 2023

Online: 21 december 2023

### Contactpersoon

Ester Moraal,  
e.moraal@rug.nl

### Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

### Financiering onderzoek

-

### Belangen

De auteurs hebben geen belangen te vermelden.

396

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[ps.v100i4.18351](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

2023 (100) 396-420

## 1 Inleiding

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs is onderwerp van discussie. Uit PISA-onderzoek blijkt dat prestaties van Nederlandse middelbare scholieren voor leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen de afgelopen jaren achteruit zijn gegaan (Gubbels, Van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019). De Inspectie constateert in 'De Staat van het Onderwijs 2022' dat er winst valt te behalen op de kwaliteit van lessen (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Om de leskwaliteit te kunnen verbeteren, is het van belang dat docenten zich professioneel willen blijven ontwikkelen (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Uit onderzoek blijkt dat scholen die het lukt om een professionele leer-gemeenschap te vormen een positieve bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten (Kraft & Papay, 2014; Admiraal et al., 2016), aan het lesgeven van docenten (Vescio, Ross & Adams, 2008) en aan het leren van leerlingen (Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap is daarom voor de kwaliteit van het onderwijs van groot belang.

Onderzoek toont aan dat een heldere visie en gemeenschappelijke waarden en ambities cruciaal zijn voor het ontstaan van een professionele leer-cultuur (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017). De studie van Coleman, Hoffer en Kilogore (1982) vormde aanleiding voor diverse vervolgstudies naar het effect van schoolvisie op schoolcultuur en leerlingprestaties. Coleman, Hoffer en Kilogore (1982) concludeerden dat scholen met een uitgesproken schoolvisie, in dit geval Katholieke scholen, in de Verenigde Staten succesvoller zijn dan publieke scholen in het vergroten van onderwijskansen van leerlingen uit achterstandsgroepen. Coleman en Hoffer (1987) schreven de verschillen tussen Katholieke en publieke scholen onder andere toe aan het feit dat Katholieke scholen een 'waardengemeenschap' zouden vormen: een sociaal netwerk met min of meer gedeelde waarden. Docenten en leerlingen op Katholieke scholen komen samen omdat zij zich verbinden aan de visie van de school – en bijvoorbeeld niet omdat de school toevallig in de buurt is – en zij delen waarden en opvattingen, waardoor een positieve sfeer ontstaat om te werken en te leren. Kritiek op de conclusies van Coleman et al. (1982) is dat de vergelijking met publieke scholen voorbijgaat aan het feit dat Katholieke scholen in de Verenigde State private scholen zijn, die vooral toegankelijk zijn voor kinderen van hoogopgeleide ouders (Shanker, 1993), die de hogere schoolkosten kunnen betalen (Greeley, 1982).

Een exploratieve, kwalitatieve studie op twee Nederlandse scholen (Moraal, De Vries & Van Veen, 2020) liet zien dat schoolvisie ertoe doet. In deze studie vertoonde de schoolcultuur op een vrijeschool – met een uitgesproken schoolvisie gebaseerd op de antroposofische levensovertuiging en daaraan gerelateerde pedagogische opvattingen – meer kenmerken van een professionele leergemeenschap dan de schoolcultuur van een reguliere school zonder uitgesproken

397

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[ps.v100i4.18351](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

schoolvisie. Docenten van de vrijeschool omschreven gedeelde waarden en opvattingen, onderling vertrouwen en intensieve samenwerking, terwijl docenten op de reguliere school uiteenlopende onderwijsopvattingen percipieerden en liever individueel werkten dan gezamenlijk en gericht op de visie van de school (Moraal, De Vries en Van Veen, 2020). Deze kleinschalige studie roept de vraag op of dit verschil ook op grotere schaal wordt gevonden bij vergelijkbare scholen: is een uitgesproken schoolvisie de sleutel tot een schoolcultuur als professionele leergemeenschap, waarin leerlingen en docenten zich goed kunnen ontwikkelen?

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Schoolvisie en de 'vrijheid van onderwijs'

Scholen beschrijven in hun visiestatement waarom ze hun onderwijs op een bepaalde manier hebben ingericht. Het statement beantwoordt de vraag waartoe de school bestaat, geeft ouders, leerlingen en docenten een beeld van hoe de ideale school er uitziet en welke doelen de school nastreeft (DuFour & Eaker, 1998, p. 62; Gurley et al., 2015).

In Nederland is wettelijk vastgelegd dat ouders het recht hebben om hun kinderen te laten onderwijzen in lijn met hun eigen opvattingen. Ook docenten kunnen hier – in tegenstelling tot sommige andere landen – een school kiezen met een visie die aansluit bij hun eigen overtuigingen. Deze 'vrijheid van richting' is vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet. Na het aannemen van het wetsartikel in 1917 werden aanvankelijk twee richtingen onderscheiden: openbaar onderwijs en bijzonder onderwijs, dat destijds scholen met een protestants-christelijke en katholieke grondslag betrof. Tot het bijzonder onderwijs worden tegenwoordig naast de christelijke scholen (evangelisch, gereformeerd, protestants-christelijk, reformatorisch en rooms-katholiek) ook scholen met een antroposofische, islamitische of joods-orthodoxe richting gerekend (Onderwijsraad, 2019). Naast 'vrijheid van richting' geldt in Nederland op grond van artikel 23 ook 'vrijheid van inrichting'. Scholen mogen, binnen de wettelijke kaders, zelf beslissen over de inrichting van organisatie en de pedagogische visie. De vrijheid van inrichting bood in de eerste helft van de twintigste eeuw de mogelijkheid tot het stichten van scholen met een specifiek pedagogisch concept, zoals montessori-, dalton- en jenaplanscholen en recent bijvoorbeeld Agorascholen en democratische scholen. Een bijzondere groep in Nederland wordt gevormd door vrijescholen, die zowel de vrijheid van richting (op grond van een antroposofische levensovertuiging) als de vrijheid van inrichting (op grond van de pedagogische opvattingen van Rudolf Steiner) gebruiken. De Nederlandse vrijheid van onderwijs maakt dat scholen met een uitgesproken visie toegankelijk zijn voor alle leerlingen die zich

398

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[ps.v100i4.18351](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap](#)

E. Moraal, C.J.M. Suhre en K. van Veen

daarmee verbonden voelen, ongeacht het inkomen van hun ouders. De Nederlandse situatie is uniek, omdat scholen met een uitgesproken levensovertuiging en vernieuwingsscholen in andere landen meestal privéscholen zijn, die vaak alleen toegankelijk zijn voor kinderen van welgestelde ouders die de hoge schoolkosten kunnen betalen.

## 2.2 Schoolcultuur als professionele leergemeenschap

Schoolcultuur is een generieke term voor opvattingen, waarden en normen in een school, die tot uitdrukking komen in handelingen, routines en rituelen (Maslowski, 2001). Een belangrijk aspect van de schoolcultuur betreft de wijze waarop docenten gezamenlijk werken aan de kwaliteit van onderwijs. In deze studie belichten we die samenwerking aan de hand van kenmerkende eigenschappen van professionele leergemeenschappen, die in algemene zin kunnen worden omschreven als “close relationships among teachers as professional colleagues, usually with the implication that these relationships are oriented toward teacher learning and PD [*Professional Development*]” (Little, 2012, p. 31). Algehele consensus over de definitie van ‘professionele leergemeenschappen’ ontbreekt (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006) en de term wordt zowel gebruikt voor een holistische benadering van de cultuur van scholen (Eaker & Marzano, 2020; Hord, 1997; Stoll & Kools, 2017) als voor teams van docenten die in bijeenkomsten werken aan een gezamenlijk doel, bijvoorbeeld in het kader van een innovatieproject, met de intentie om daarbij van elkaar te leren (Admiraal et al., 2016; Schaap & De Bruijn, 2018). Om de bevindingen van de kwalitatieve, verkennende studie van Moraal, De Vries en Van Veen (2020) naar de cultuur van scholen verder te onderzoeken, hanteren we in deze studie de eerstgenoemde benadering van professionele leergemeenschappen.

## 2.3 Kerncomponenten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap

Ondanks het gebrek aan een eenduidige definitie worden in de literatuur kerncomponenten genoemd die bruikbaar zijn voor de analyse van schoolcultuur als professionele leergemeenschap. Lomos et al. (2011) vatten in hun meta-analyse samen dat docenten in professionele leergemeenschappen “share a common view on the school’s mission, mutually reflect on instructional practices, cooperate, engage in reflective dialogue, and provide one another with feedback on teaching activities, all with a focus on student learning” (p. 122). Er is in de literatuur consensus over het feit dat het delen van een visie en van waarden en opvattingen cruciaal is voor het ontstaan en behouden van een professionele leer cultuur (Eaker & Marzano, 2020; Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Lomos et al., 2011; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017). Diverse auteurs

399

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[ps.v100i4.18351](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

noemen “shared vision and values” in één adem (Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017), maar Skaalvik en Skaalvik (2011) laten zien dat *gedeelde visie* en *gedeelde waarden* twee verschillende concepten zijn. Van een *gedeelde schoolvisie* is sprake als individuele docenten de visie van hun school delen, omdat deze past bij hun eigen waarden en overtuigingen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ze kunnen zich vinden in de doelen die door de school worden nagestreefd en de educatieve middelen en methoden die (moeten) worden gebruikt (Lomos et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Van een schoolcultuur met *gedeelde waarden en opvattingen* is sprake als docenten dezelfde overtuigingen hebben over lesgeven als hun collega’s (Skaalvik & Skaalvik, 2017), die niet noodzakelijk overeen hoeven te komen met de visie van de school (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Een derde component van professionele leergemeenschappen wordt gevormd door *onderling vertrouwen* (Bryk & Schneider, 2002; Stoll et al., 2006; Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017). In een schoolcultuur met onderling vertrouwen voelen docenten zich gerespecteerd en veilig (Vedder-Weiss et al., 2019). Zij durven zich kwetsbaar op te stellen, bijvoorbeeld in geval van lesobservaties door collega’s, zonder bang te hoeven zijn voor hun reacties (Eaker & Marzano, 2020; Parker, Patton & Tannehill, 2012). Als er geen cultuur van onderling vertrouwen is, kunnen docenten juist geneigd zijn om een defensieve houding aan te nemen (Schechter, 2012). Een vierde component van professionele leergemeenschappen wordt gevormd door professionele activiteiten in de vorm van *schoolbrede, intensieve samenwerking* (DuFour & Eaker, 1998; Eaker & Marzano, 2020; Little, 2012; Stoll et al., 2006). In scholen die een professionele leergemeenschap vormen, worden samenwerkingsactiviteiten van docenten gekenmerkt door hoge wederzijdse afhankelijkheid, bijvoorbeeld in de vorm van onderlinge afstemming van de pedagogische aanpak of het gezamenlijk ontwikkelen van onderwijs (Little, 1990). De samenwerking gaat daarmee verder dan het uitwisselen van verhalen of lesmaterialen (Little, 1990) en is gericht op het leren van leerlingen en verbeteren van het lesgeven (Warwas & Helm, 2018). De schoolvisie is daarbij een richtinggevende en motiverende kracht om gezamenlijk activiteiten te ontplooiën en doelen te behalen (Stoll & Kools, 2017; Wahlstrom & Louis, 2008). In professionele leergemeenschappen is schoolontwikkeling méér dan de optelsom van wat individuele docenten leren; het is een gezamenlijke, op bepaalde ambities gerichte beweging (Postholm & Rokkones, 2015).

Vescio, Ross en Adams (2008) lieten in hun reviewstudie zien dat docenten in professionele leergemeenschappen beter lesgeven en meer impact hebben op het leren van leerlingen dan docenten in een minder ondersteunende context. Deze bevindingen sluiten aan bij de verwachting van Nederlandse docenten, schoolleiders en onderwijsadviseurs dat het werken in een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap de ontwikkeling van docenten positief beïnvloedt (Admiraal et al., 2016). Met een meta-analyse bewezen

Lomos, Hofman en Bosker (2011) dat er een klein, maar significant effect is van professionele leergemeenschappen op prestaties van leerlingen. Kortom: een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap doet ertoe, zowel voor docenten als voor leerlingen. Een uitgesproken schoolvisie kan daarbij een rol spelen.

## 2.4 Schoolvisie als aanjager van schoolcultuur als professionele leergemeenschap

In Nederland zijn scholen met een uitgesproken visie toegankelijk voor alle leerlingen, ongeacht het inkomen van hun ouders. Nederland is daarom een interessante context voor verdere verkenning van de bevindingen van Coleman et al. (1982). Moraal, De Vries en Van Veen (2020) lieten in hun exploratieve studie in Nederland al zien dat de schoolcultuur op een vrijeschool met een uitgesproken visie meer kenmerken had van een professionele leergemeenschap dan de schoolcultuur op een reguliere school zonder uitgesproken visie. Omdat de uitgesproken visie van de vrijeschool in deze exploratieve studie zowel is gebaseerd op levensbeschouwing als op pedagogische overtuigingen, is niet helder of het voor de schoolcultuur uitmaakt wat het fundament van een schoolvisie is: levensbeschouwing of pedagogische opvattingen. De centrale vraag in onderhavige kwantitatieve studie is of de relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur in Nederland ook op grotere schaal gevonden wordt en of het daarbij uitmaakt waarop de uitgesproken schoolvisie is gebaseerd (levensovertuiging of pedagogische opvattingen). We hebben daarom de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Verschillen scholen met en zonder uitgesproken schoolvisie als het gaat om de perceptie van hun schoolcultuur als professionele leergemeenschap? Indien ja, maakt het daarbij uit waarop de uitgesproken visie is gebaseerd (levensovertuiging of pedagogische opvattingen)?
2. Met welke specifieke componenten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap hangt een uitgesproken schoolvisie samen? Maakt het daarbij uit waarop deze is gebaseerd (levensovertuiging of pedagogische opvattingen)?

## 3 Methode

Om na te gaan of er verschillen zijn tussen schoolculturen van scholen met en zonder uitgesproken schoolvisie, werden vier categorieën scholen gemaakt:

1. Scholen zonder uitgesproken schoolvisie, die geen uitgesproken levensbeschouwelijke of pedagogische richting hebben en de visie op onderwijs weergeven in algemene termen zonder echt concrete doelen of een concreet beeld van de ideale school te schetsen (in deze studie: reguliere scholen).

401

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[ps.v100i4.18351](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

2. Scholen die een uitgesproken pedagogische visie als bestaansreden voor de school formuleren en die op basis van de vrijheid van inrichting voor de ontwikkeling van leerlingen concrete en meetbare doelen hebben geformuleerd (in deze studie: traditionele vernieuwingscholen).
3. Scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie die de vrijheid van richting gebruiken om op grond van de levensbeschouwelijke overtuiging een ideaalbeeld te formuleren van de school en de toekomst van kinderen (in deze studie: gereformeerde scholen).
4. Scholen die hun oorsprong hebben in een levensbeschouwing én daaraan gerelateerde pedagogische opvattingen en in het verlengde daarvan - op grond van de vrijheid van richting én de vrijheid van inrichting - een beeld geven van hoe het onderwijs eruit moet zien (in deze studie: vrijescholen).

### 3.1 Steekproef

Uit de vier hierboven genoemde categorieën hebben we scholen geselecteerd op basis van de schoolvisie in hun schoolgids en op hun website. Er werd gestreefd naar deelname van zes scholen per categorie.

Voor de categorie reguliere scholen zonder uitgesproken visie selecteerden we scholen die in hun schoolgids en/of op hun website niet beschreven wat het fundament is voor hun visie en die hun visie op onderwijs weergeven in algemene aanduidingen, zoals “persoonlijke aandacht” of “talentontwikkeling” zonder concrete doelen of een concreet beeld van de ideale school te schetsen. In deze categorie benaderden we zeven scholen, omdat we bij twee scholen twijfelden of zij zouden deelnemen. Uiteindelijk namen alle zeven reguliere scholen deel.

Voor de categorie scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie selecteerden we gereformeerde scholen. Deze scholen gebruiken de vrijheid van richting om op grond van hun levensbeschouwelijke overtuiging een ideaalbeeld te formuleren van de school. Op de geselecteerde scholen wordt met ouders die hun (eerste) kind aanmelden gesproken over de vormgeving van gereformeerd onderwijs en hoe God en de Bijbel een plek hebben in de school. Van docenten op de deelnemende scholen in deze studie wordt verwacht dat zij lid zijn van een geloofsgemeenschap en de identiteit van de school onderschrijven. Op deze scholen kan het niet meer voldoen aan de identiteitseisen van de school een reden vormen om de arbeidsovereenkomst te ontbinden. We selecteerden zes scholen, maar één school gaf aan dat de coronamaatregelen deelname aan het onderzoek belemmerden, waardoor vijf scholen uit deze categorie overbleven.

De scholen met een uitgesproken pedagogische visie in deze studie worden gevormd door traditionele vernieuwingscholen. De vernieuwingsbeweging waaruit deze scholen voortkomen, ontstond in de eerste helft van de vorige eeuw en maakte gebruik van de vrijheid van inrichting die het Nederlandse onderwijs biedt. Hoewel het pedagogisch concept van montessori-, dalton- en

[De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap](#)

Tabel 1

Kenmerken van de deelnemende scholen

Categorie	Schoolvisie	Leer- lingen aantal	Stede- lijkheid*	Onderwijs- niveaus**			
				bkl	tl	h	v
Scholen zonder uitgesproken visie (reguliere scholen)	Geen eenduidig beeld van het doel van het onderwijs en/of de ideale school.	1054	4		x	x	x
		964	3		x	x	x
		970	2			x	x
		835	5				x
		206	1	x	x	x	x
		1400	5			x	x
		227	5	x	x		
Scholen met uit- gesproken levens- beschouwelijke visie (gereformeer- de scholen)	Het doel van het on- derwijs is om leerlingen als christen tot bloei laten komen. In de ideale school leren leerlingen vanuit de christelijke overtuiging. De Bijbel en God hebben een centrale plaats in het onderwijs.	901	2	x	x	x	x
		290	4	x	x	x	x
		590	5	x	x		
		265	4	x	x	x	x
		1091	5	x	x	x	x
Scholen met uitgesproken pedagogische visie (traditionele vernieuwings- scholen)	Het doel van het onder- wijs is om leerlingen te laten ontplooiën om hen optimaal te laten func- tioneren in de samenle- ving. In de ideale school werken leerlingen in eigen tempo op eigen niveau. Ze leren zelfstandig zijn en samenwerken met anderen.	496	4				
		1060	5		x	x	x
		317	5			x	x
		118	5	x	x	x	
		1359	4	x	x		
		224	2		x	x	x
Scholen met uitgesproken levens- beschouwelijke én pedagogische visie (vrijescholen)	Het doel van het onder- wijs is om leerlingen te helpen de geestelijke wereld te bereiken door innerlijke ontwikkeling ("worden wie je bent"). In de ideale school leren leerlingen denken, voelen en willen: ze hebben ken- nis, een goed ontwikkeld gevoelsleven en een sterk lichaam nodig.	893	5		x	x	x
		1163	4		x	x	x
		160	5	x	x		
		703	4				
		907	2		x	x	x
		807	4		x	x	x

\* 1 = niet stedelijk, 2 = weinig stedelijk, 3 = matig stedelijk, 4 = sterk stedelijk, 5 = zeer sterk stede-  
lijk

\*\* bkl = voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, basis-/kadergerichte leerweg, tl = voorbe-  
reidend middelbaar beroepsonderwijs, theoretische leerweg, h = hoger algemeen voorbereidend  
onderwijs, v = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

403

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

[ps.v100i4.18351](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)



jenaplanscholen enigszins verschilt, was de missie van de grondleggers van alle traditionele vernieuwingsscholen om de mogelijkheden van iedere individuele leerling zo goed mogelijk te benutten teneinde hen voor te bereiden op het functioneren in de samenleving. De pedagogische visie van deze scholen is gericht op zelfstandigheid en samenwerking met anderen. Daartoe nemen ze afstand van klassikaal, frontaal onderwijs. We selecteerden voor deze studie vier monessorischolen, een daltonschool en een jenaplanschool.

De laatste categorie scholen in deze studie wordt gevormd door vrijescholen. Vrijescholen hebben een schoolvisie die is gebaseerd op zowel uitgesproken levensbeschouwelijke als pedagogische overtuigingen. Zij gebruiken dus de vrijheid van richting én de vrijheid van inrichting. De levensbeschouwelijke basis van vrijescholen wordt gevormd door de antroposofie. De grondlegger daarvan, Rudolf Steiner, veronderstelde dat er een geestelijke wereld is die kan worden bereikt door innerlijke ontwikkeling. De pedagogische visie van de vrijeschool is gebaseerd op Steiners opvattingen over innerlijke ontwikkeling (Kraai, 2013; Nijhuis, 2011). Kinderen hebben, om te “worden wie ze zijn” naast kennis ook een goed ontwikkeld gevoelsleven en een sterk lichaam nodig. Deze drieslag van ‘denken, voelen en willen’ is vertaald in een leerplan voor vier- tot achttienjarige dat het fundament van het onderwijs vormt (Nijhuis, 2011). In het onderwijs op de vrijeschool worden nauwelijks lesmethodes gebruikt. Docenten maken het lesmateriaal veelal zelf. Daarnaast worden docenten op vrijescholen geacht om als team van opvoeders samen te werken. Er zijn na schooltijd ‘pedagogische vergaderingen’ die niet over resultaten gaan, maar over ontwikkeling van kinderen. Ook schrijven docenten ieder jaar voor hun mentorleerlingen een getuigschrift, een geschreven beeld van een leerling, dat de leerling kan gebruiken “als een wilsimpuls om zijn leven te veranderen”.

Bij de selectie van scholen streefden we naar vertegenwoordiging van alle onderwijsniveaus, een gelijkmatige spreiding over het land en een gelijkmatige verdeling van stedelijkheidsgraad. Scholen met een uitgesproken pedagogisch-didactische visie staan vaker in stedelijk gebied en bieden vooral theoretisch georiënteerd onderwijs (vmbo-tl, havo en vwo) en nauwelijks meer praktisch georiënteerd onderwijs (vmbo-bb en -kb). Omdat dit ook eventuele verschillen tussen scholen zou kunnen verklaren, hebben we voor iedere categorie scholen geselecteerd uit weinig/matig stedelijk gebied en uit (zeer) sterk stedelijk gebied en scholen met verschillende onderwijsniveaus. In Tabel 1 zijn de kenmerken van de scholen samengevat.

### 3.2 Constructie vragenlijst

Omdat we het onderzoek vanuit een holistische visie op de schoolcultuur als professionele leergemeenschap uitvoeren, konden we bestaande vragenlijsten als de Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R, Olivier &

Hipp, 2010), die betrekking heeft op gecoördineerde, hiërarchisch aangestuurde docentactiviteiten, niet gebruiken voor ons onderzoek. De PLCA-R bevat bijvoorbeeld een schaal voor *ondersteunend leiderschap*, wat vooral van belang is als scholen starten met het organiseren van professionele leergemeenschappen ten behoeve van docentprofessionalisering (Lieskamp & Schouten, 2013). Ook ontbreekt in de PLCA-R een onderscheid tussen *gedeelde schoolvisie* en *gedeelde waarden*, terwijl dat voor deze studie juist wél relevant is. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd derhalve voor deze studie aan de hand van de kernconcepten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap een vragenlijst geconstrueerd.

Om *gedeelde schoolvisie* te meten baseerden we ons op een schaal van Skaalvik en Skaalvik (2011) waarvan we de items naar het Nederlands vertaalden. Een voorbeeld van een item over gedeelde schoolvisie is: “Mijn opvattingen over opvoeding en onderwijs sluiten aan bij de visie van deze school.” De formulering van items over *gedeelde waarden en opvattingen* werd gebaseerd op items van Skaalvik en Skaalvik (2017) en bevat items als: “Op deze school hebben we als docenten dezelfde overtuigingen over opvoeding en onderwijs.” Items over onderling vertrouwen werden geconstrueerd op basis van bevindingen uit de literatuurstudie van Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt (2017) en bevatten items als: “Op deze school hebben collega’s vertrouwen in elkaar”. Items over schoolbrede, intensieve samenwerking werden eveneens zelf geconstrueerd waarbij de mate van wederzijdse afhankelijkheid (o.b.v. Little, 1990) leidend was voor de formulering. Voorbeelden van dergelijke items zijn: “Ik ben op deze school afhankelijk van collega’s bij het ontwikkelen van onderwijs” en: “De afgelopen twee jaar kwamen één of meer collega’s op vrijwillige basis bij mij op lesbezoek.” Ook werden voor deze schaal items geformuleerd over gezamenlijke professionalisering in samenhang met de visie van de school, bijvoorbeeld: “Onze professionaliseringsactiviteiten hangen samen met de visie van deze school.” Alle items werden geformuleerd op een vijfpuntsschaal.

Voor het onderzoek en het gebruik van de vragenlijst werd toestemming gegeven door de ethische commissie van de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

### 3.3 Procedure voor afname

De data werden verzameld aan het einde van schooljaar 2019–2020 en tijdens het schooljaar 2020–2021. Deze periode werd gekenmerkt door diverse maatregelen om het coronavirus te beperken: tussen maart 2020 en mei 2020 en tussen december 2020 en maart 2021 werd voornamelijk online onderwijs gegeven en waren de schoolgebouwen (zo goed als) gesloten. In die periodes lag de dataverzameling vrijwel stil.

In de periodes waarin de scholen (gedeeltelijk) open waren, werd op iedere school voor de verspreiding van de definitieve vragenlijst door één van de on-

derzoekers tijdens een bijeenkomst een korte toelichting op het onderzoek geven. Indien een school geen externen wilde ontvangen in het gebouw, werd het onderzoek geïntroduceerd met een tekstbericht en een videoboodschap van de onderzoekers in de wekelijkse personeelsnieuwsbrief. Een dergelijke introductie van een vragenlijst verhoogt de kans op een goede respons (Kaplowitz, Hadlock & Levine, 2004). Docenten ontvingen vervolgens een enveloppe met de vragenlijst, een formulier voor geïnformeerde toestemming, een privacyverklaring en een retourenveloppe. Deelname was vrijwillig. Docenten konden de vragenlijst invullen op een voor hen passend moment. De benodigde tijd voor het invullen bedroeg ongeveer 15 minuten. Docenten stuurden de ingevulde vragenlijst daarna terug naar de onderzoeker. Uiteindelijk vulden 415 docenten de vragenlijst in. Van twee docenten werden de data niet ingevoerd, omdat hun antwoorden op twee pagina's van de vragenlijst ontbraken. Bij 37 docenten ontbraken de antwoorden op één, twee of drie items. Bij deze docenten werden missende data met de R package MICE (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) geïmputeerd. Zo verkregen we een dataset van 413 docenten. De data werden handmatig ingevoerd in SPSS.

In Tabel 2 zijn de kenmerken van de 413 docenten per categorie scholen samengevat.

**Tabel 2**

Kenmerken van de deelnemende docenten

	Alle scholen (N=413)	Scholen zonder uitgesproken visie (N=113)	Scholen met uitgesproken pedagogische visie (N=98)	Scholen met uitgesproken levensbeschouwelijke visie (N=111)	Scholen met uitgesproken levensbeschouwelijke én pedagogische visie (N=91)
<b>Sekse</b>					
Man	45.3%	43.4%	44.9%	56.8%	34.1%
Vrouw	49.9%	50.4%	53.1%	39.6%	58.2%
Anders/geen keuze	4.8%	6.2%	2.0%	3.6%	7.7%
<b>Ervaring</b>					
0-4 jaar	14.0%	10.6%	22.4%	17.1%	5.5%
5-15 jaar	30.3%	26.5%	31.6%	25.2%	40.7%
15-25 jaar	29.1%	31.0%	20.4%	30.6%	34.1%
>25 jaar	26.6%	31.9%	25.5%	27.0%	19.8%

### 3.4 Factoranalyses

De perceptie van de schoolcultuur als professionele leergemeenschap is gemeten met behulp van 21 Likert-items op een vijfpuntsschaal. Deze hadden betrekking op gedeelde schoolvisie, gedeelde waarden en opvattingen, onderling

[De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap](#)

**Tabel 3**

Items en schalen voor schoolcultuur als professionele leergemeenschap

<b>schaal</b>	<b>Items</b>	<b><math>\alpha</math></b>
gedeelde schoolvisie	De visie van deze school betekent veel voor mij.	0.92
	Ik voel me thuis op deze school omdat ik het eens ben met de visie van deze school.	
	Ik hecht waarde aan de ideeën over onderwijs die deze school erop nahoudt.	
	Mijn opvattingen over opvoeding en onderwijs sluiten aan bij de visie van deze school.	
gedeelde waarden en opvattingen	Op deze school vormen we een gemeenschap waarin sprake is van gedeelde waarden	0.87
	Op deze school leveren we vanuit gedeelde waarden een bijdrage aan de vorming van leerlingen	
	Op deze school hebben we dezelfde opvattingen over de mate waarin de leerling centraal moet staan in het onderwijs	
	Mijn collega's en ik denken hetzelfde over de mate waarin het onze taak is om bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen	
	Op deze school hebben we als docenten dezelfde overtuigingen over opvoeding en onderwijs	
onderling vertrouwen	Op deze school hebben collega's vertrouwen in elkaar	0.76
	Op deze school getuigen de relaties tussen teamleden van vertrouwen en respect	
gerichte, gezamenlijke professionalisering	Onze professionaliseringsactiviteiten hangen samen met de visie van deze school	0.81
	Onze professionele ontwikkeling sluit aan bij de visie van de school	
	De afgelopen twee jaar had de visie van onze school invloed op onze professionele ontwikkeling	
vrijwillig lesbezoek	De afgelopen twee jaar zag ik samenhang tussen de visie van deze school en de manier waarop we ons hier professionaliseren	0.71
	De afgelopen twee jaar kwamen één of meer collega's op vrijwillige basis bij mij op lesbezoek	
	De afgelopen twee jaar ging ik op vrijwillige basis bij één of meer collega's op lesbezoek	

vertrouwen en intensieve, schoolbrede samenwerking in relatie tot de visie van de school. Om de factorstructuur te bepalen is eerst een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd in R. De EFA werd uitgevoerd op de helft van de dataset. De selectie van het aantal factoren gebeurde op basis van de Kaiser-Guttman regel, het screeplot en de interpreteerbaarheid van de inhoud van de factoren. Op grond hiervan zijn items verwijderd. Vervolgens werd op de andere helft van de dataset een confirmatieve factoranalyse (CFA) uitgevoerd met de R package lavaan (Rossee, 2012). Voor de Comparative fit index (CFI) en Tucker-Lewis index

(TLI) werd gestreefd naar waarden rond 0,95, voor de root mean squared error of approximation (RMSEA) en de standardized root-mean-squared-residual (SRMR) naar waarden kleiner dan 0,08. Een model met vijf factoren leverde een acceptabele fit op (CFI = 0,957, TLI = 0,947, RMSEA = 0,061 en SRMR = 0,035). De factoren werden geïnterpreteerd als: *gedeelde schoolvisie (4 items)*, *gedeelde waarden en opvattingen (5 items)*, *onderling vertrouwen (2 items)*, *gerichte en gezamenlijke professionalisering (4 items)* en *vrijwillig lesbezoek (2 items)*. De beoogde schaal voor *schoolbrede, intensieve samenwerking* bleek dus uit twee schalen te bestaan: *gerichte en gezamenlijke professionalisering* en *vrijwillig lesbezoek*. De betrouwbaarheid van de gevormde schalen is geïnterpreteerd door middel van Cronbachs  $\alpha$  en bijhorende itemanalyses. In Tabel 3 zijn de schalen en de bijhorende items opgenomen.

### 3.5 Data-analyse

Omdat er sprake is van een hiërarchische structuur in de data, waarbij docenten zijn verbonden aan scholen, werd een multivariate multilevel regressieanalyse uitgevoerd met de linear mixed model module in SPSS. Het schoolcultuureffect werd eerst multivariaat getoetst op 5%-niveau. Daarna volgden univariate toetsingen op 5%-niveau. Bij gebleken significantie werd aansluitend paarsgewijs getoetst. Om hierbij type-I-fouten te voorkomen werd de Bonferroni-procedure toegepast. Dit gebeurde door de significantieniveaus van deze toetsen te vermenigvuldigen met het aantal uitgevoerde paarsgewijze vergelijkingen en de resultaten van deze vermenigvuldiging te evalueren op de kritieke grens van 5%.

## 4 Resultaten

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op de vraag of scholen met en zonder uitgesproken visie van elkaar verschillen als het gaat om de percepties van docenten inzake de vijf componenten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap en, indien dat zo is, of het ertoe doet of de uitgesproken schoolvisie is gebaseerd op levensovertuiging en/of pedagogische opvattingen. Multivariate toetsing wijst uit dat de vier schoolcategorieën significant van elkaar verschillen ( $F(15, 10,880) = 7,321, p=.001$ ) als het gaat om de perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap. Uit navolgende multivariate paarsgewijze vergelijkingen met toepassing van de Bonferroni toetsprocedure blijkt dat docenten op scholen met een uitgesproken visie hun schoolcultuur meer als professionele leergemeenschap ervaren. Het maakt daarbij niet uit of de uitgesproken schoolvisie is gebaseerd op levensovertuiging en/of pedagogische opvattingen.

De tweede onderzoeksvraag betreft de vraag of scholen met een uitgespro-

[De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap](#)

ken visie in alle vijf componenten van de schoolcultuur significant verschillen van reguliere scholen en of het daarbij uitmaakt of de visie is gebaseerd op levensovertuiging of op pedagogische opvattingen. De beschrijvende statistieken van de componenten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap zijn weergegeven in Tabel 4.

**Tabel 4**

Beschrijvende statistieken voor schoolcultuur als professionele leergemeenschap voor de hele dataset en de vier categorieën scholen

Componenten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap	Alle scholen (N=413)		Scholen zonder uitgesproken visie (N=113)		Scholen met uitgesproken pedagogische visie (N=98)		Scholen met uitgesproken levensbeschouwelijke visie (N=111)		Scholen met uitgesproken levensbeschouwelijke én pedagogische visie (N=91)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
gedeelde schoolvisie	15.38	3.35	12.89	3.29	15.63	3.08	16.00	2.59	17.45	2.56
gedeelde waarden en opvattingen	18.96	3.34	16.53	3,49	18.79	2.54	19.96	2.78	20.80	2.64
onderling vertrouwen	7.75	1.27	7.204	1.22	7.765	1.04	8.14	1.19	7.484	1.43
gerichte, gezamenlijke professionalisering	13.76	3.06	11.99	3.17	14.62	2.66	13.78	2.73	14.82	2.77
vrijwillig lesbezoek	3.88	1.28	3.77	1.36	4.20	1.27	3.56	1.17	4.09	1.26

In Tabel 4 is te zien dat scholen zonder uitgesproken visie (reguliere scholen) op vier van de vijf componenten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap de laagste score hebben: voor *gedeelde schoolvisie*, *gedeelde waarden en opvattingen*, *onderling vertrouwen* en *gerichte, gezamenlijke professionalisering*. Op *vrijwillig lesbezoek* is de gemiddelde score van scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie (gereformeerde scholen) nog iets lager dan die van reguliere scholen.

Univariate toetsing wijst uit dat een uitgesproken schoolvisie een significante relatie heeft met drie afzonderlijke componenten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap, namelijk: *gedeelde schoolvisie* ( $F(3, 18.917) = 19.365$ ,  $p = .000$ ), *gedeelde waarden en opvattingen* ( $F(3, 19.636) = 17.112$ ,  $p = .000$ ) en *gerichte, gezamenlijke professionalisering* ( $F(3, 20.771) = 7.319$ ,  $p = .002$ ). Er werd geen significante relatie gevonden met de componenten *onderling vertrouwen* ( $F(3, 20.735) = 2.620$ ,  $p = 0.078$ ) en *vrijwillig lesbezoek* ( $F(3, 17.437) = 2.269$ ,  $p = .116$ ).

Tabel 5

Paarsgewijze vergelijking van 'gedeelde schoolvisie' op de vier categorieën scholen

(I) schoolvisie	(J) schoolvisie	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	95% Confidence Interval for Difference	
					Lower Bound	Upper Bound
uitgesproken levensbeschouwelijke en pedagogische visie	uitgesproken pedagogische visie	1.642	0.652	19.694	-0.270	3.553
	uitgesproken levensbeschouwelijke visie	1.306	0.659	17.481	-0.654	3.266
	geen uitgesproken visie	4.514***	0.626	19.805	2.680	6.349
uitgesproken pedagogische visie	uitgesproken levensbeschouwelijke visie	-0.336	0.653	17.052	-2.284	1.613
	geen uitgesproken visie	2.873**	0.620	19.246	1.050	4.695
uitgesproken levensbeschouwelijke visie	geen uitgesproken visie	3.208***	0.628	16.910	1.334	5.082

\*p &lt;.05, \*\* p &lt; .01, \*\*\* p &lt; .001 (aanpassing op basis van Bonferroni procedure)

In Tabel 5 zijn de verschillen tussen de vier categorieën scholen in de gemiddelde scores op de schaal *gedeelde schoolvisie* weergegeven. Na aanpassing van de significantiewaarden door middel van de Bonferroni procedure blijkt uit de analyse dat de gemiddelde score van docenten op scholen zonder uitgesproken visie (reguliere scholen) significant lager is dan die van docenten op scholen met een uitgesproken schoolvisie (traditionele vernieuwingscholen, gereformeerde scholen, vrijescholen).

In Tabel 6 is de paarsgewijze vergelijking van de vier categorieën scholen voor de gemiddelde scores op *gedeelde waarden en opvattingen* gegeven. Deze laat zien dat ook voor *gedeelde waarden en opvattingen* de gemiddelde score van docenten op scholen zonder uitgesproken visie (reguliere scholen) significant lager is dan die van docenten op scholen met een uitgesproken schoolvisie (traditionele vernieuwingscholen, gereformeerde scholen, vrijescholen). Ook het verschil tussen *gedeelde waarden en opvattingen* op vrijescholen en traditionele vernieuwingscholen is significant: docenten op vrijescholen – met een uitgesproken pedagogische en levensbeschouwelijke visie - percipiëren meer gedeelde waarden en opvattingen in hun school dan docenten op traditionele vernieuwingscholen – met een uitgesproken pedagogische visie.

In Tabel 7 zijn de verschillen tussen de vier categorieën scholen in de gemiddelde scores voor *gerichte, gezamenlijke professionalisering* weergegeven. *Gerichte, gezamenlijke professionalisering* van docenten op scholen zonder uitgesproken visie (reguliere scholen) is significant kleiner dan die van docenten op scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke en pedagogische school-

**Tabel 6**

Paarsgewijze vergelijking van 'gedeelde waarden en opvattingen' op de vier categorieën scholen

(I) schoolvisie	(J) schoolvisie	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	95% Confidence Interval for Difference	
					Lower Bound	Upper Bound
uitgesproken levens- beschouwelijke en pedagogische visie	uitgesproken pedagogische visie	2.197*	0.666	20.543	0.253	4.141
	uitgesproken levens- beschouwelijke visie	0.980	0.675	18.345	-1.015	2.975
	geen uitgesproken visie	4.482***	0.640	20.607	2.615	6.349
uitgesproken pedagogische visie	uitgesproken levens- beschouwelijke visie	-1.217	0.669	17.853	-3.202	0.768
	geen uitgesproken visie	2.285*	0.634	20.041	0.430	4.140
uitgesproken levens- beschouwelijke visie	geen uitgesproken visie	3.502***	0.643	17.701	1.592	5.411

\*p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001 (aanpassing op basis van Bonferroni procedure)

**Tabel 7**

Paarsgewijze vergelijking van 'gerichte, gezamenlijke professionalisering' op de vier categorieën scholen

(I) schoolvisie	(J) schoolvisie	Mean Difference (I-J)	Std. Error	df	95% Confidence Interval for Difference	
					Lower Bound	Upper Bound
uitgesproken levens- beschouwelijke en pedagogische visie	uitgesproken pedagogische visie	0.410	0.722	24.877	-1.660	2.480
	uitgesproken levensbeschouwe- lijke visie	1.215	0.736	22.541	-0.914	3.345
	geen uitgesproken visie	3.046**	0.694	24.719	1.057	5.035
uitgesproken pedagogische visie	uitgesproken levensbeschouwe- lijke visie	0.806	0.731	22.209	-1.312	2.923
	geen uitgesproken visie	2.636**	0.688	24.207	0.659	4.613
uitgesproken levens- beschouwelijke visie	geen uitgesproken visie	1.831	0.703	21.896	-0.207	3.869

\*p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001 (aanpassing op basis van Bonferroni procedure)



visie (vrijescholen) en die van scholen met een uitgesproken pedagogische visie (traditionele vernieuwingsscholen). Het verschil tussen reguliere scholen en (gereformeerde) scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke is op de schaal *gerichte, gezamenlijke professionalisering* niet significant.

## 5 Conclusie en discussie

In deze studie hebben we onderzocht of de visie van scholen mede bepalend is voor een schoolcultuur met kenmerken van een professionele leergemeenschap. Op basis van de resultaten van deze studie kan geconcludeerd worden dat docenten van scholen met een uitgesproken visie hun schoolcultuur meer percipiëren als professionele leergemeenschap dan docenten van reguliere scholen zonder uitgesproken visie. Deze conclusie is in lijn met de kwalitatieve studie van Moraal, De Vries en Van Veen (2020), waarin echter niet kon worden vastgesteld of het voor het vormen van een professionele leergemeenschap uitmaakt of een uitgesproken schoolvisie is gebaseerd op pedagogische of levensbeschouwelijke overtuigingen. Uit de resultaten van de multivariate analyses in onderhavige studie bleek dat dat er niet toe doet. Bovengenoemde resultaten werden gevonden op gereformeerde scholen, traditionele vernieuwingsscholen en vrijescholen. Een verklaring kan zijn dat scholen met een uitgesproken schoolvisie met deze visie een basisingrediënt hebben voor het vormen van een professionele leergemeenschap, wat aansluit bij de brede consensus in de literatuur over het feit dat het delen van een visie, en van waarden en opvattingen cruciaal is voor professionele leergemeenschappen (Eaker & Marzano, 2020; Feger & Arruda, 2008; Hord, 1997; Huffman, 2003; Lomos et al., 2011; Kools, 2020; Stoll & Kools, 2017).

Onze tweede conclusie is dat er specifieke componenten van schoolcultuur als professionele leergemeenschap zijn die samenhangen met een uitgesproken schoolvisie, namelijk: *gedeelde schoolvisie, gedeelde waarden en opvattingen* en *gerichte, gezamenlijke professionalisering*. De mate van door docenten *gedeelde schoolvisie* is op reguliere scholen significant kleiner dan op scholen met een uitgesproken schoolvisie, ongeacht of die uitgesproken schoolvisie is gebaseerd op levensovertuiging (gereformeerde scholen), pedagogische overtuigingen (traditionele vernieuwingsscholen) of beide (vrijescholen). Hoewel reguliere scholen hun schoolvisie verwoorden in algemene aanduidingen waarmee niemand het echt oneens kan zijn, zoals “persoonlijke aandacht” of “talentontwikkeling”, hechten docenten op deze scholen minder waarde aan de schoolvisie en identificeren zij zich er minder mee dan docenten van traditionele vernieuwingsscholen, gereformeerde scholen en vrijescholen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat laatstgenoemde scholen concrete doelen schetsen en een duidelijk beeld van de ideale school schetsen, wat het voor docenten mogelijk maakt om

De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap

E. Moraal, C.J.M. Suhre en K. van Veen

412

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351>

org/10.59302/

ps.v100i4.18351

zich ermee te identificeren en om na te gaan of de schoolvisie past bij hun eigen waarden en overtuigingen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dit terwijl de algemene aanduidingen die reguliere scholen gebruiken weinig onderscheidend en uiteindelijk ook weinig verbindend zijn.

Iets vergelijkbaars geldt voor de perceptie van *gedeelde waarden en opvattingen*, waarvan sprake is als docenten dezelfde waarden en opvattingen hebben als hun collega's (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Scholen met een uitgesproken schoolvisie onderscheiden zich daarop in positieve zin van scholen zonder uitgesproken visie, waarbij het niet uitmaakt of de schoolvisie is gebaseerd op pedagogische opvattingen of levensbeschouwing: in alle drie categorieën scholen met een uitgesproken schoolvisie geven docenten significant meer de indruk dezelfde waarden en opvattingen over opvoeding en onderwijs te hebben als hun collega's dan docenten op reguliere scholen. Verrassend was dat docenten van vrijescholen ook significant meer gedeelde waarden en opvattingen percipiëren dan docenten van traditionele vernieuwingsscholen. Als we op de specifieke items uit deze schaal inzoomen, zien we dat de verschillen tussen vrijescholen en traditionele vernieuwingsscholen het sterkst zijn op de items die gedeelde waarden beschrijven. Dit duidt erop dat docenten op vrijescholen niet alleen dezelfde opvattingen hebben over opvoeden en onderwijs, maar dat zij ook waarden over het leven in het algemeen delen, mogelijk op grond van hun antroposofische levensovertuiging. Vrijeschooldocenten lijken meer een 'waardengemeenschap', een sociaal netwerk met min of meer gedeelde waarden (Coleman & Hoffer, 1987) te vormen dan de docenten op montessori-, dalton- en jenaplanscholen.

Tenslotte kunnen we concluderen dat een uitgesproken schoolvisie ertoe doet als het gaat om de bereidheid om voortdurend actief te zijn in lijn met de visie van de school in termen van *gerichte, gezamenlijke professionalisering* (DuFour & Eaker, 1998), althans als er een pedagogische component in de schoolvisie zit. Docenten op vrijescholen en traditionele vernieuwingsscholen ervaren bij hun gezamenlijke professionaliseringsactiviteiten significant meer samenhang met de visie van deze school dan docenten van reguliere scholen. Op deze scholen is professionele ontwikkeling een gezamenlijke, doelgerichte beweging (Postholm & Rokkones, 2015). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de uitgesproken schoolvisie een beeld geeft van de beoogde opbrengsten en hoe die moeten worden bereikt (Warwas & Helm, 2018) en dat de visie als een motiverende kracht werkt om gezamenlijk doelgerichte activiteiten te ontplooiën (DuFour & Eaker, 1998; Stoll & Kools, 2017; Wahlstrom & Louis, 2008) terwijl de vaag geformuleerde visies van reguliere scholen niet voldoende houvast geven voor een vertaling naar pedagogiek en didactiek. De verschillen tussen gereformeerde scholen (met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie) en reguliere scholen waren niet significant. Een verklaring daarvoor kan zijn dat een uitgesproken schoolvisie op basis van levensovertuiging zich lastiger laat vertalen

naar beoogde opbrengsten van het onderwijs, en daarmee naar pedagogiek en didactiek. Waar de vrijescholen de drieslag van 'denken, voelen en willen' hebben vertaald in een leerplan voor vier- tot achttienjarigen en waar de traditionele vernieuwingsscholen in hun lessen gericht en zichtbaar bezig zijn met zelfstandigheid en samenwerking met anderen, is op gereformeerde scholen geen sprake van een aan de levensbeschouwing gerelateerde didactische aanpak of professionaliseringsbeleid.

Voor *onderling vertrouwen* en *wederzijds lesbezoek* werden geen significante verschillen gevonden tussen de vier categorieën scholen. Dat wijkt af van bevindingen uit de kwalitatieve studie van Moraal, De Vries en Van Veen (2020). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de schalen voor deze twee componenten, hoewel ze voldoende betrouwbaar bleken, bestaan uit slechts twee items.

## 5.1 Beperkingen en vervolgonderzoek

Het huidige onderzoek kent een aantal beperkingen. Een eerste beperking is dat we geen data hebben verzameld over het lesgeven van docenten of het leren van leerlingen. Hoewel bekend is dat scholen die professionele leergemeenschappen vormen een bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten en de kwaliteit van de lessen (Vescio, Ross & Adams, 2008) en het leren van leerlingen (Lomos, Hofman & Bosker, 2011), hebben we ons in deze studie toegeespt op de relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en een schoolcultuur als professionele leergemeenschap. Vervolgonderzoek zou moeten nagaan of er ook een relatie wordt gevonden tussen schoolvisie, schoolcultuur en de ontwikkeling van leerlingen. Bij meerdimensionale concepten als schoolcultuur en overtuigingen van docenten kunnen kwalitatieve methoden (interviews en observaties) een duidelijker beeld geven. Ook zou in kwantitatief vervolgonderzoek gecontroleerd kunnen worden voor leerlingkenmerken als SES en migratieachtergrond en voor andere schoolkenmerken, zoals schoolgrootte.

Een tweede beperking betreft het feit dat we in dit onderzoek alleen scholen met een levensbeschouwelijke visie op gereformeerde en antroposofische grondslag hebben vergeleken met andere scholen. Het is de vraag of we op scholen met een reformatorische, Islamitische of joods-orthodoxe levensbeschouwelijke grondslag dezelfde resultaten zouden hebben gevonden. Hetzelfde geldt voor scholen met een uitgesproken visie op grond van pedagogische opvattingen, die in deze studie werden gevormd door de traditionele vernieuwingsscholen en vrijescholen. Onduidelijk is of we dezelfde resultaten zouden krijgen met 'nieuwe vernieuwingsscholen', zoals Agorascholen of democratische scholen.

Een derde kanttekening betreft de constructie van de schalen voor onderling vertrouwen en intensieve samenwerking. De schaal voor onderling vertrouwen kende na de factoranalyses nog slechts twee items. Voor vervolgonderzoek is het raadzaam om hiervoor een schaal met meer items te construeren. De be-

oogde schaal voor intensieve samenwerking bleek twee componenten te bevatten: gerichte, gezamenlijke professionalisering en vrijwillig lesbezoek. Ook deze laatste schaal bestond slechts uit twee items. Het is voor de toekomst raadzaam om ook deze schaal uit te breiden met meer items.

Een vierde beperking is dat data zijn verzameld in een periode die werd gekenmerkt door diverse maatregelen om het coronavirus te beperken: tussen maart en mei 2020 en tussen december 2020 en maart 2021 werd voornamelijk online onderwijs gegeven en waren de schoolgebouwen (zo goed als) gesloten. Sommige docenten zijn positiever over online onderwijs dan anderen en het is denkbaar dat docenten in de coronatijd minder gedeelde waarden en opvattingen percipieerden dan in een periode waarin 'gewoon' fysiek onderwijs werd gegeven. Ook is het denkbaar dat gerichte, gezamenlijke professionalisering is beïnvloed doordat professionalisering van docenten in de coronaperiode vooral betrekking had op de omschakeling naar online onderwijs en minder gericht was op de schoolvisie, en doordat docenten door sluiting van de gebouwen niet in groepen bij elkaar konden komen en eerder individueel dan gezamenlijk aan hun professionele ontwikkeling werkten. Hoewel de schoolsluitingen de dataverzameling hebben bemoeilijkt, hebben we in de data zelf echter geen aanwijzingen gevonden dat docenten daardoor in hun perceptie van schoolcultuur als professionele leergemeenschap zijn beïnvloed.

## 5.2 Praktische implicaties

Het inzicht dat een uitgesproken visie samenhangt met een schoolcultuur als professionele leergemeenschap is van belang voor beleidsmakers en schoolleiders. Voor beleidsmakers is de in deze studie aangetoonde samenhang tussen een uitgesproken schoolvisie en een schoolcultuur als professionele leergemeenschap van belang voor steeds weer oplaaiende discussie over de vrijheid van onderwijs uit Artikel 23. Op grond van de vrijheid van richting en inrichting bestaan scholen met een uitgesproken visie, toegankelijk voor eenieder. Hoewel Artikel 23 de laatste jaren nogal eens ter discussie staat, lijkt de vrijheid van onderwijs met oog op het stimuleren van professionele leergemeenschappen in scholen ten behoeve van de kwaliteit van het onderwijs juist iets dat gekoesterd mag worden.

Een praktische implicatie van deze studie voor schoolleiders van vrijescholen en traditionele vernieuwingsscholen is dat het voor hen waardevol lijkt om concrete doelstellingen die voortkomen uit de schoolvisie te blijven vertalen in een pedagogisch en didactisch repertoire en om deze doelstellingen te gebruiken om gezamenlijke professionalisering gericht op de visie van de school vorm te geven. De uitgesproken schoolvisie mag hier, als aanjager van een schoolcultuur als professionele leergemeenschap, gekoesterd worden.

Scholen met een uitgesproken levensbeschouwelijke visie lijken op basis van

de resultaten door een gedeelde schoolvisie en gedeelde waarden en opvattingen onder docenten een goede basis te hebben voor een schoolcultuur als professionele leergemeenschap, maar de vertaling naar gerichte, gezamenlijke professionalisering door docenten wordt daar weinig gemaakt. Indien er op deze scholen een stevige koppeling wordt gemaakt tussen de waarden uit de levensovertuiging enerzijds en pedagogiek en didactiek anderzijds, biedt dat op dergelijke scholen ook mogelijk meer aanknopingspunten voor gerichte, gezamenlijke professionalisering.

Een praktische implicatie van deze studie voor schoolleiders van reguliere scholen zonder een uitgesproken schoolvisie is dat zij er, als zij een professionele leergemeenschap willen vormen, goed aan lijken te doen om een meer uitgesproken schoolvisie te formuleren die richtinggeverder is dan “talentontwikkeling” of “persoonlijk aandacht”. Het is echter niet zo eenvoudig dat schoolleiders een uitgesproken visie kunnen formuleren, waarna docenten deze gaan delen en een professionele leergemeenschap ontstaat. Als docenten de visie van hun school delen, is de schoolvisie namelijk meestal gebaseerd op waarden die voor docenten in de school belangrijk zijn (Huffman, 2003), terwijl juist op reguliere scholen de waarden en opvattingen van docenten uiteenlopen. Als de schoolleiding een uitgesproken visie zou ‘opleggen’ zonder docenten daarbij goed te betrekken, ontstaat zeer waarschijnlijk weerstand bij een deel van de docenten (Scribner, Hager & Warne, 2002) wat averechts werkt in het vormen van een professionele leergemeenschap. Een ander risico voor reguliere scholen die hun schoolvisie willen aanscherpen, is dat de visie een algemene consensus wordt, die beperkt blijft tot algemeenheden als “talentontwikkeling” of “persoonlijke aandacht” waarmee niemand het oneens is, maar die ook geen relatie hebben met waarden en opvattingen van docenten en die geen richting geven aan het pedagogisch-didactisch handelen. Schoolleiders van reguliere scholen doen er daarom goed aan om éérst waarden en opvattingen te expliciteren met het hele team, deze te bespreken, gemeenschappelijke delers eruit te halen en deze te gebruiken voor een eerste versie van de meer uitgesproken visie, waarin in ieder geval een beeld wordt geschetst van hoe de ideale school eruitziet en welke concrete doelen de school nastreeft (DuFour & Eaker, 1998, p. 62; Gurley et al., 2015). Deze doelstellingen kunnen vervolgens worden vertaald naar pedagogische en didactische routines. Als een school het bijvoorbeeld belangrijk vindt dat leerlingen met respect met elkaar omgaan: hoe wordt dat dan zichtbaar in de pedagogische benadering en in de didactiek en de inhouden in de lessen van alle docenten? Het ontwikkelen van een gedeelde schoolvisie is veelal een zaak van meerdere jaren (Bryk & Schneider, 2002, Wells & Feun, 2007). Dat zou schoolleiders van reguliere scholen zonder uitgesproken visie er echter niet van moeten weerhouden om hierin te investeren, omdat een uitgesproken schoolvisie richting geeft aan de schoolcultuur, aan de handelingen, routines en rituelen van docenten en daarmee aan de kwaliteit van het onderwijs.

De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap

## Literatuur

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D., & De Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298. doi: 10.1080/0158037x.2015.1114469
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russel Sage.
- Coleman, J.S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J.S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Eaker, R., & Marzano, R.J. (2020). *Professional Learning Communities at Work and High Reliability Schools: Cultures of Continuous Learning*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Feger, S., & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. Providence: The Education.
- Greeley, A. M. (1982). *Catholic High Schools and Minority Students*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA 2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. doi: 10.3990/1.9789036549226
- Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2015). Mission, Vision, Values, and Goals: An Exploration of Key Organizational Statements and daily Practice in Schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217-242. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-014-9229-x>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huffman, J. B. (2003). The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin*, 87(637), 21-34. doi: 10.1177/019263650308763703
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2022*. Opgehaald op 08 december 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>.
- Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D., & Levine, R. (2004). A Comparison of Web and Mail Survey Response Rates. *Public Opinion Quarterly*, 68(1), 94-101. doi: 10.1093/poq/nfh006
- Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations; The concept, its measurement and HR outcomes*. Dissertatie. Erasmus University Rotterdam.
- Kraai, B. (2013). *Leerkracht op een Vrije school*. Amsterdam: Pentagon.
- Kraft, M.A., & Papay, J.P. (2014). Can Professional Environments in School Promote Teacher Development? *Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500. doi: 10.3102/0162373713519496
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91(4), 509-536.

417

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/)

[ps.v100i4.18351](https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18351)

- Lieskamp, M., & Schouten, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning centered school. In M. Kooy, & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 22-43). London: Routledge.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional Communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Dissertatie, Enschede: Twente University Press.
- Moraal, E., de Vries, S., & van Veen, K. (2020). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. *Pedagogische Studiën*, 97(6), 403-419.
- Nijhuis, J. (2011). *Wat is de vrijeschool?* Hilversum: Nachtwind.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp 29 - 42). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Onderwijsraad. (2019). *Onderwijsvrijheid en overheidszorg*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2012). Mapping the landscape of communities of practice as professional development in Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31, 311-327. doi: 10.1080/03323315.2012.710067
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2015). Teachers' and School Leaders' Perception of Further Education and Learning in School. *Creative Education*, 6(23), 2447-2458. doi: 10.4236/ce.2015.623252
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. doi: 10.18637/jss.v048.i02
- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environments Research*, 21, 109-134. doi: org/10.1007/s10984-017-9244-y
- Schecter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717-734. doi: 10.1007/s11159-012-9327-z
- Scribner, J. P., Hager, D. R., & Warne, T. R. (2002). The Paradox of Professional Community: Tales from Two High Schools. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 45-76. doi: 10.1177/0013161x02381003
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context vari-

De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap

- ables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15-37. doi: 10.1007/s11218-016-9363-9
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. doi: 10.1108/jpcc-09-2016-0022
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, C. G. M. (2011). Mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1–67. doi: 10.18637/jss.v045.i03
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.001
- Vedder-Weiss, D., Segal, A., & Lefstein, A. (2019). *Teacher Face-Work in Discussions of Video-Recorded Classroom Practice: Constraining of Catalyzing Opportunities to Learn?* *Journal of Teacher Education*, 70(5), 538-551. doi: 10.1177/0022487119841895
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi: 10.1016/j.tate.2007.01.004
- Wahlstrom, K.L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458- 495. doi: 10.1177/0013161x08321502
- Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55. doi: 10.1016/j.tate.2018.03.012
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Palo Alto, CA: School Redesign Network at Stanford University.



## Auteurs

**Ester Moraal** is als Opleidingsmanager en als promovendus verbonden aan de Lerarenopleiding, Faculteit Gedrags- & Maatschappijwetenschappen, van de Rijksuniversiteit Groningen.

**Cor Suhre** en **Klaas van Veen** zijn eveneens werkzaam bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

*Correspondentieadres:* Ester Moraal, ULO RUG, Grote Kruisstraat 2/1, 9712 TS, Groningen.

E-mail: [e.moraal@rug.nl](mailto:e.moraal@rug.nl)

## Abstract

### **The relationship between a clear school vision and school culture as a professional learning community**

Research shows that education thrives on the development of schools as professional learning communities. In this quantitative study we investigated whether there is a relationship between various school visions and school culture as professional learning community. For this study, we used data from 413 teachers from 24 Dutch schools: 'mainstream' schools, Traditional educational renewal schools, Reformed schools and Waldorf schools. Multilevel analyzes were used to investigate to what extent differences between schools in vision determine the extent to which teachers perceive their school as a professional learning community. We found a significant relationship between a clear school vision and the perception of school culture as a professional learning community. The insights of this study underline the relevance of a clear vision for the way in which teachers work together to improve education in Dutch schools. Implications for education are discussed.

**Keywords** pedagogical school vision, philosophical school vision, school culture, professional learning community, professional development