

De relatie tussen de perceptie op een professionele leergemeenschap en de mate van self-efficacy van
basisschoolleerkrachten om te leren

Franke E.M. Kuijpers

4145747

Begeleidend docent: Louise H.J. van de Venne

Tweede beoordelaar: Piet A.M. Kommers

Begeleider Skipov: Leon van Boxtel

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Juni 2015

Aantal woorden: 8000

Samenvatting

Professioneel leren door leerkrachten is cruciaal voor het verbeteren van de professionele leergemeenschap (PLG). Self-efficacy om te leren is van invloed op het professioneel leren van leerkrachten en kan daarom naar verwachting ook gezien worden als een invloedrijke factor voor PLG's. Deze studie onderzocht de relatie tussen de perceptie op een PLG en self-efficacy om te leren bij basisschoolleerkrachten. De onderzoeksvraag die centraal stond, was: *'Hoe percipiëren basisschoolleerkrachten de school als professionele leergemeenschap, hoe hangt deze perceptie samen met de self-efficacy van leerkrachten om te leren; en op welke wijze kunnen scholen vanuit de rol van leerkracht en schoolleiding het leren in een professionele leergemeenschap versterken?'*

Leerkrachten van 14 basisscholen werkzaam binnen het scholenverband Skipov, werden aan de hand van een vragenlijst gevraagd naar hun self-efficacy om te leren en in hoeverre zij hun school percipiëren als een PLG ($N=63$). De relatie tussen de PLG en self-efficacy werd onderzocht met een Spearman's rho correlatietoets. Verschillen met betrekking op de perceptie van de PLG tussen scholen ingedeeld op schoolgrootte, werden in kaart gebracht met een factoriële ANOVA. Drie van de scholen vormden samen een cluster. Deze scholen werden intensiever onderzocht aan de hand van een focusgroep en drie interviews, gericht op mogelijke verbetering van de PLG, mede naar aanleiding van het vormen van het cluster.

Uit het onderzoek bleek een zwakke, positieve relatie tussen self-efficacy om te leren en de PLG. Er werd geen significant verschil gevonden tussen de grootte van de school en de perceptie van leerkrachten op de PLG. Uit de focusgroep en interviews bleek dat er vijf niveaus met factoren zijn die invloed hebben op de PLG, namelijk leerkracht-, school-, (cluster)scholen-, organisatie- en maatschappelijke factoren.

Uit deze studie kan worden opgemaakt dat schoolorganisaties kunnen inzetten op het verbeteren van self-efficacy van leerkrachten, om de PLG te verbeteren. Het vormen van clusterscholen draagt positief bij aan hoe leerkrachten hun school ervaren als PLG, doordat het de samenwerking en kennisdeling tussen scholen bevordert. Wel zijn er enkele voorwaarden waaraan een cluster moet voldoen om effectief te zijn, zoals homogeniteit van scholen en het richten op praktische toepassingen. Tevens dienen de organisatie en directeur bij te dragen aan het verbeteren van het cluster

en daarmee ook de PLG, door het aanbieden van voldoende sturing, ondersteuning en de juiste middelen. In de toekomst kunnen meerdere basisscholen overwegen om clusters te vormen, om zo de PLG op de school te verbeteren.

Keywords: Professionele leergemeenschap, Self-efficacy om te leren, Professionele ontwikkeling, Professioneel leren, Clusterschool

Inleiding

Om schoolverbetering te realiseren, is professionele ontwikkeling van leerkrachten cruciaal (Borko, 2004). Ondanks dat professioneel leren in de afgelopen jaren steeds meer onder de aandacht is gekomen bij schoolbesturen en leerkrachten, is dit fenomeen nog niet vanzelfsprekend (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006). Een professionele leergemeenschap (PLG) is een groep professionals die samen leren binnen een ondersteunende zelfgecreëerde gemeenschap (Morrissey, 2000). Een PLG heeft als doel om de effectiviteit en professionaliteit van leerkrachten te verhogen, in het belang van de leerlingen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Het kost veel tijd en inspanning voor scholen om een effectieve PLG te vormen (Sigurdardottir, 2006). Desondanks is investeren in een PLG waardevol, aangezien dit een positieve invloed heeft op de schooleffectiviteit en leerling-resultaten (Sigurdardottir, 2006; Stoll et al., 2006; Hopkins & Reynolds, 2001). Daarbij is het belangrijk dat er voldoende capaciteit en bereidwilligheid is onder leerkrachten om zich hiervoor in te zetten. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat normen en waarden van de school, leiderschap en samenwerking van invloed zijn op de effectiviteit van PLG's (Dufour, 2004; Vescio, Ross & Adams, 2008; Sigurdardottir, 2010). Dit zijn factoren op team- of organisatieniveau. Hiernaast is professioneel leren, en daarmee ook de PLG, afhankelijk van persoonlijke factoren. Zo deed Lohman (2006) onderzoek naar factoren die van invloed waren op de betrokkenheid van leerkrachten bij leren. Factoren die een positief effect bleken te hebben op deze betrokkenheid waren initiatief, de mate van self-efficacy, liefde voor leren, interesse in het beroep, toewijding aan professionele ontwikkeling en een verzorgende, uitbundige persoonlijkheid. Van Eekelen et al. (2006) onderzochten de wil van leerkrachten om te leren. In dit onderzoek kwam self-efficacy ook naar voren als een belangrijke factor voor professioneel leren. Self-efficacy wordt door Bandura (1977) omschreven als een persoonlijk geloof in de mogelijkheid om bepaalde doelen te bereiken. Doordat professioneel leren een belangrijk aspect is van een PLG, kan self-efficacy ook worden gezien als een invloedrijke factor voor PLG's. Hier is echter nog weinig onderzoek naar gedaan. Cowley & Meehan (2001) hebben self-efficacy eerder in verband gebracht met PLG's. Uit dit onderzoek bleek een lage correlatie tussen de perceptie op een PLG en self-efficacy van leerkrachten. De manier waarop self-efficacy werd onderzocht en gemeten, was echter erg breed. Maurer (2001) benadrukt het belang om onderscheid te

maken tussen verschillende levels van self-efficacy. Dit onderzoek zal daarom specifiek worden toegespitst op de relatie tussen de self-efficacy van leerkrachten voor leren en de perceptie op de PLG. Wanneer inzicht wordt verkregen in self-efficacy van leerkrachten om te leren, kunnen schoolleiders en het schoolbestuur interventies gericht inzetten om de self-efficacy van de leerkrachten, en hiermee ook de professionalisering, te verhogen (Maurer, 2001).

Het onderzoek werd verricht onder leerkrachten van Skipov, een stichting bestaande uit 14 scholen in de omgeving van Veghel, Noord-Brabant. Zij zijn recentelijk begonnen met het aanpassen van de organisatiestructuur, door scholen samen te voegen tot clusterscholen om zo schoolteams rijker en groter te maken (Tomas, 2014). Andere scholen zullen in een later stadium volgen. Hopkins & Reynolds (2001) stellen dat de capaciteit van een PLG kan worden vergroot door het organiseren van een netwerk van samenwerkende scholen, gericht op het doorbreken van het isolement van de school en het ondersteunen van innovatie en ontwikkeling. De vorming van clusterscholen biedt mogelijkheden voor het versterken van de PLG bij Skipov. Voor Skipov was het clusteren van scholen belangrijk, omdat de scholen krimpen in aantal leerlingen en daarmee ook in teamgrootte (Tomas, 2014). Samenwerking en kennisdeling worden hierdoor nog crucialer, om schoolverbeteringen te kunnen blijven realiseren. Daarnaast zal onderzoek naar self-efficacy om te leren inzicht bieden in hoe leerkrachten van Skipov staan tegenover hun eigen professionele ontwikkeling en hoe Skipov dit verder kan ontwikkelen. In dit onderzoek zullen drie scholen die samen een clusterschool vormen, aangegeven als school A, B en C, intensiever worden onderzocht. Deze clusterschool heeft een gedeelde schoolleider en intern begeleider en iedere locatie beschikt over een locatiebegeleider.

Theoretisch kader

Professionele leergemeenschap

Het opbouwen van een PLG in scholen wordt gezien als een veelbelovende manier voor scholen om te ontwikkelen (Hopkins & Reynolds, 2001). In het onderzoek van Sigurdardottir (2006) worden negen kenmerken van een PLG onderscheiden. Deze kenmerken zijn allen met elkaar verbonden en beïnvloeden elkaar.

Voor de vorming van PLG's is het belangrijk dat er duidelijke normen en waarden zijn opgesteld met betrekking tot het leren van de leerlingen, maar ook over de rol van de leerkrachten en

ouders (Vescio et al., 2008). Dufour (2004) benadrukt dat in een PLG de focus verschuift van het onderwijzen van leerlingen, naar het verzekeren dat leerlingen daadwerkelijk leren. Leerkrachten dienen zich gezamenlijk te richten op het leren van leerlingen, omdat zij zich hier verantwoordelijk voor voelen en niet omdat dit aan hen is opgelegd (Kruse, Louis & Bryk, 1994). Gedeelde waarden en normen beïnvloeden in sterke mate het beeld dat leraren hebben van hun leerlingen en het leervermogen van deze leerlingen (Sigurdardottir, 2006). Het is van belang dat leraren een duidelijk beeld hebben van het niveau van hun leerlingen, zodat zij lessen hierop kunnen aanpassen. Hoe meer tevreden en betrokken een leerkracht is bij het werk en de school, hoe meer deze leerkracht zich verantwoordelijk voelt voor de ontwikkeling van de leerlingen en dit heeft weer een sterke ondersteunende werking ten opzichte van PLG's (Louis, Marks & Kruse, 1996).

In een PLG worden macht en autoriteit gedeeld (Hipp, Huffman, Pankake & Olivier, 2008). Leiderschap moet gericht zijn op de gedeelde doelen, continue verbetering en samenwerking (Kruse et al., 1994). Hiernaast dienen de normen, waarden en visies door de leiders worden uitgedragen naar de medewerkers. Tevens wordt gedeeld leiderschap, gericht op het maken van beslissingen, gezien als een belangrijk deel van de schoolontwikkeling en de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de leerkracht (Sigurdardottir, 2006).

Ondersteuning is belangrijk in de context van een PLG. Aanmoediging tot het nemen van risico's en het uitproberen van nieuwe ideeën of methodes is belangrijk voor de ontwikkeling van de leerkrachten (Sigurdardottir, 2006). Wederzijds vertrouwen is tevens essentieel bij leren op alle niveaus, omdat het nemen van risico's een onderdeel is van het leerproces. Het zorgt ervoor dat leerkrachten onderling opener met elkaar communiceren over hun ideeën en problemen, wat noodzakelijk is voor een effectieve PLG (Grodsky & Gamoran, 2003).

In een PLG delen leerkrachten informatie, bespreken ze elkaars' lessen en methodes en observeren ze elkaar (Kruse et al., 1994). Reflectieve dialoogvoering zorgt ervoor dat leerkrachten nieuwe manieren leren om taken aan te pakken en problemen op te lossen (Stoll et al., 2006). Door in gesprek te gaan met collega's kunnen leerkrachten voortborduren op elkaars kennis en inbreng (Kruse et al., 1994). Collaboratief leren zorgt ervoor dat collectieve doelen, gericht op leren, kunnen worden behaald (Sigurdardottir, 2006). Collegialiteit is sterk wanneer de leerkrachten afhankelijk zijn van

elkaar en niet alleen kijken naar hun eigen presteren, maar naar het presteren van het gehele team (Louis et al., 1996). Collaboratief leren in PLG's is een proces waarbij leerkrachten samenwerken om te komen tot team-leren (Dufour, 2004). Samenwerken tussen leerkrachten creëert een leercultuur en bouwt een gemeenschap op waarin leren wordt ondersteund en gestimuleerd (Kwakman, 2003). Het hebben van vaste tijdstippen waarop collaboratie plaatsvindt, heeft een sterke positieve invloed op de professionele leeromgeving (Louis et al., 1996). Het vinden en indelen van tijd voor samenwerking in een school kan een groot probleem zijn (Sigurdardottir, 2006). Daarom moet er naar een manier worden gezocht om team-leren in te zetten als effectieve manier van samenwerken, zodat dit zo min mogelijk extra tijd vergt van leerkrachten (Lam, Yim, & Lam, 2002). Een goede samenwerking gericht op leerlingen en leerling-prestaties, kan leiden tot een hoge collectieve self-efficacy, waarbij leerkrachten geloven in de capaciteiten van het team (Ware & Kitsantas, 2007). Wanneer leerkrachten vertrouwen hebben in hun eigen en elkaars kunnen en wanneer zij open staan voor collectief leren en ontwikkelen, zal dit de vorming van een PLG ondersteunen. In Tabel 1 zijn de kenmerken van een PLG volgens Sigurdardottir (2006) nog kort beschreven.

Tabel 1

Kenmerken van een professionele leergemeenschap (Sigurdardottir, 2006; Sigurdardottir, 2010)

Gedeelde normen, waarden en visies met een focus op het leren van de leerlingen
Hoge verwachtingen van academische prestaties van leerlingen
Gedeeld leiderschap en waardering voor de betrokkenheid van leerkrachten bij het maken van beslissingen
Een perceptie van gedeelde ondersteuning onder leerkrachten
Collaboratief leren van leerkrachten wat aansluit bij de behoeften van de leerlingen
Organisatorische afspraken die de samenwerking tussen leerkrachten ondersteunt
Gedragingen en manieren van werken die collaboratief leren aanmoedigt
Een klimaat die ondersteuning biedt aan collaboratief leren
Werktevredenheid en toewijding

Self-efficacy om te leren

Uit onderzoek van Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijssel (2011) bleek self-efficacy van leerkrachten de belangrijkste motiverende factor voor het professioneel leren van leerkrachten. In het onderzoek van Maurer (2001) en van Schyns & Von Collani (2002) wordt een onderscheid gemaakt tussen drie levels van self-efficacy, namelijk taak-specifieke self-efficacy, domein self-efficacy en algemene self-efficacy. Schyns & Von Collani doen onderzoek naar *occupational self-efficacy*, wat valt onder domein self-efficacy. Occupational self-efficacy wordt omschreven als het geloof in het eigen kunnen en het effectief en succesvol presteren in uiteenlopende situaties met verschillende taken (Von Collani, 2002). Algemene self-efficacy is het globale vertrouwen in het kunnen omgaan met verschillende domeinen (Maurer, 2001). Taak-specifieke self-efficacy wordt door Maurer omschreven als self-efficacy voor hoe men presteert op een taak. Domein self-efficacy is het vertrouwen in het kunnen presteren in een geheel te definiëren domein van taken. Cowley en Meehan (2001) maakten een onderscheid tussen interne leerkracht-efficacy en externe leerkracht-efficacy. Interne leerkracht-efficacy werd omschreven als de mate waarin leerkrachten geloven dat zij persoonlijk invloed hebben op het leren van leerlingen. Externe leerkracht-efficacy was de perceptie van de leerkracht op de invloed van factoren die niet direct onder de controle van de leerkracht vallen. Hieronder valt ook collectieve self-efficacy, zoals beschreven door Ware & Kinsantas (2007), waarbij men niet meer uitgaat van de eigen bijdrage en het gevoel van eigen kunnen, maar naar het gevoel van kunnen van het team.

Dit onderzoek spitst zich specifiek toe op self-efficacy om te leren, wat valt binnen de interne leerkracht-efficacy. Self-efficacy om te leren is het algemene geloof in de eigen capaciteit om te leren (Maurer, 2001). Wanneer leerkrachten niet geloven in hun eigen professionele leercapaciteiten, zal dit ten koste kunnen gaan van de vorming van een PLG. Het schoolbestuur en leidinggevenden zouden invloed kunnen uitoefenen op de mate van self-efficacy bij hun leerkrachten, aangezien self-efficacy een persoonskarakteristiek is dat zich laat veranderen of vergroten (Maurer, 2001).

Vraagstelling

Met dit onderzoek zal de volgende hoofdvraag worden beantwoord: *Hoe percipiëren basisschoolleerkrachten de school als professionele leergemeenschap, hoe hangt deze perceptie*

samen met de self-efficacy van leerkrachten om te leren; en op welke wijze kunnen scholen vanuit de rol van leerkracht en schoolleiding het leren in een professionele leergemeenschap versterken?

Deze hoofdvraag kan worden opgedeeld in drie deelvragen:

Deelvraag 1: *In hoeverre percipiëren leerkrachten hun school als professionele leergemeenschap?*

Deelvraag 2: *Hoe hangt de perceptie op de professionele leergemeenschap samen met de self-efficacy van leerkrachten om te leren?*

Deelvraag 3: *Hoe kan het leren van leerkrachten in een professionele leergemeenschap worden versterkt?*

Methode

Design

Het onderzoek werd vormgegeven als een sequentieel mixed method design, waarbij het kwantitatieve onderzoek vooraf ging aan het kwalitatieve onderzoek (Boeije, 2010). Doel van het kwantitatieve onderzoek was om te onderzoeken in hoeverre leerkrachten hun school als PLG percipiëren en hoe deze perceptie samenhangt met de self-efficacy van leerkrachten om te leren (Deelvraag 1 en 2). Het kwalitatieve onderzoek richtte zich op hoe het leren van leerkrachten in een PLG kan worden versterkt (Deelvraag 3). Het kwantitatieve onderzoek werd afgenomen aan de hand van een vragenlijst waarmee gemeten werd hoe leerkrachten hun school ervaren als een PLG en hoe zij hun self-efficacy ervaren.

De kwalitatieve data werd verzameld aan de hand van een focusgroep op één van de clusterscholen. In de focusgroep discussieerden leerkrachten over hoe zij tegenover het cluster en de PLG staan en de rol die zij hierin als leerkracht aannemen. Er werden drie interviews bij het managementteam afgenomen over de perceptie van de school als PLG en de manier waarop wordt bijgedragen aan de vorming hiervan. Door de interviews af te nemen op verschillende niveaus binnen het scholencluster, kon er een realistisch beeld worden verkregen van de verschillen in meningen en percepties. De kwalitatieve data werd gebruikt om de kwantitatieve data te verklaren en aanbevelingen te doen voor het bevorderen van de PLG bij Skipov.

Deelnemers

De vragenlijst werd verspreid onder de gehele populatie van 183 leerkrachten werkzaam op één van de 14 scholen van Skipov (23 man, 160 vrouw). 63 deelnemers hadden de vragenlijst ingevuld (respons: 32,8%). Om de anonimiteit van de leerkrachten te waarborgen, werd niet gevraagd op welke school de leerkrachten werkzaam waren. Ook was niet bekend of de deelnemers man of vrouw waren, vanwege het beperkt aantal mannen in de populatie. Wel kon worden opgemaakt of de leerkrachten werkzaam waren op een kleine, middelgrote of grote school.

De focusgroep vond plaats op vrijwillige basis, met leerkrachten die tevens deel uitmaakten van het cluster. Er werd gekozen om het kwalitatieve onderzoek af te nemen bij leraren binnen het cluster omdat zij naar alle waarschijnlijkheid meer ervaring hebben met de samenwerking tussen verschillende scholen en hierdoor beter in staat zijn om voorwaarden, problemen en mogelijke oplossingen en verbeterpunten in kaart te brengen. Er namen 5 leerkrachten deel aan de focusgroep. De interviews werden afgenomen met de schoolleider, de intern begeleider en één van de locatiebegeleiders van het cluster.

Instrumenten

De vragenlijst, verspreid onder de leerkrachten, was samengesteld uit drie delen. Het eerste deel bestond uit vijf vragen over demografische gegevens. In het tweede deel werd nagegaan hoe leerkrachten hun school zien als een PLG en deel drie richtte zich op de self-efficacy van leerkrachten om te leren.

Om de perceptie op de PLG te meten, werd gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst van Sigurdardottir (2006). Deze vragenlijst bestond uit negen constructen zoals eerder benoemd in Tabel 1. De gebruikte vragenlijst was opgebouwd uit 57 vragen. Sigurdardottir (2006) had de validiteit van de vragenlijst vergroot door het gebruik van experts en een pilottest. De vragenlijst werd beoordeeld aan de hand van een vierpunts likertschaal (1= *sterk eens*; 2= *tamelijk eens*; 3= *tamelijk oneens*; 4= *sterk oneens*). In Tabel 2 is beschreven welke items bij welke variabelen werden gerekend. In overleg met een inhoudsdeskundige werd één vraag over de PLG uit de vragenlijst gehaald, aangezien de inhoud van deze vraag niet van toepassing was op Skipov. Negen items waren negatief verwoord en dienden voor de analyse te worden omgepooled. De gehele vragenlijst werd betrouwbaar bevonden

met een alpha van .90 ($M=119$, $SD=15,70$). De schaal gericht op alle items die de PLG vormden, had een betrouwbaarheid van .91 ($M=53,76$, $SD=10,29$). De alpha's van de afzonderlijke factoren, het aantal items en een voorbeeldvraag per factor, staan weergegeven in Tabel 3. Alleen de factor 'gedeelde ondersteuning' en 'collaboratief leren' had een voldoende betrouwbaarheid ($>.70$). Verwijdering van items in de overige schalen, leverde geen voldoende betrouwbaarheid op. Om de betrouwbaarheid toch zo hoog mogelijk te maken, werden drie items uit de vragenlijst verwijderd.

Tabel 2.

Item-indeling per factor

Variabelen	items
1. Gedeelde normen, waarden en visies	10, 15, 62
2. Gedeeld leiderschap	11, 16, 38, 48
3. Organisatorische afspraken voor samenwerking	18, 25, 28, 39, 40, 42, 44
4. Gedeelde ondersteuning	7, 13, 24, 29, 32, 36, 41, 46, 52, 58, 59)
5. Collaboratief leren	49, 12, 17, 23, 31, 55, 56, 57(a), 61(a)
6. Gedrag dat collaboratief leren aanmoedigt	6(a), 8(a), 34, 45, 51, 53(a)
7. Klimaat dat samenwerking en collaboratief leren aanmoedigt	19, 20, 26, 30, 35, 37
8. Werktevredenheid en toewijding	9, 14(a), 27, 54, 60
9. Verwachtingen van academische prestaties van leerlingen	21(a), 33, 43(a)
10. Self-efficacy om te leren	63, 64, 65, 66, 67, 69

Noot: (a) zijn omgepoolde items. Vraag 22, 47 en 50 werden verwijderd.

Tabel 3

Beschrijvende statistieken (N=63) en Cronbach's alpha's van de 9 factoren van de professionele leergemeenschap volgens Sigurdardottir (2006)

Variabelen	M	SD	Items	α	Voorbeeldvraag
1. Gedeelde normen, waarden en visies	4,86	1,31	3	.54	Deze school richt zich op het bereiken van een hoge kwaliteit voor alle leerlingen, dit is ook terug te vinden in het beleid van de school.
2. Gedeeld leiderschap	7,21	1,55	4	.40	Ik krijg veel gelegenheid om deel te nemen aan het maken van beslissingen die invloed hebben op mijn werk.
3. Organisatorische afspraken voor samenwerking	20,17	2,84	7	.59	Er worden nieuwe methoden ingezet om effectieve communicatie tussen leerkrachten te stimuleren.
4. Gedeelde ondersteuning	20,10	4,06	11	.78	Als ik merk dat een van mijn collega's ergens niet helemaal uit komt op het gebied van lesgeven bied ik altijd mijn hulp aan.
5. Collaboratief leren	16,57	3,91	9	.81	Leerkrachten delen ideeën met elkaar over hoe je het best kan om gaan met het gedrag van leerlingen.
6. Gedrag dat collaboratief leren aanmoedigt	11,97	1,90	6	.46	De vergaderingen en discussies met collega's zijn nuttig en effectief.
7. Klimaat dat samenwerking en collaboratief leren aanmoedigt	9,65	2,27	6	.67	Ik ben bereid om samen te werken met iedere leerkracht in deze school.
8. Werktevredenheid en toewijding	7,46	2,11	5	.65	Ik ben er trots op dat ik leerkracht ben in deze school met deze collega's.
9. Verwachtingen van academische prestaties van leerlingen	4,86	1,18	3	.56	Leerlingen zijn erg gemotiveerd om te leren en zich te ontwikkelen in deze school

Self-efficacy voor leren is een weinig gemeten construct en er zijn tot op heden weinig vragenlijsten voor beschikbaar. Daarom werd er een nieuwe schaal ontworpen gebaseerd op schalen uit onderzoek van Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger (2009), Schyns & Von Collani (2002) en met een aantal nieuw ontworpen items. De nieuwe items werden geconstrueerd aan de hand van de richtlijnen die Bandura (2006) noemt voor het ontwerpen van self-efficacy schalen. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de literatuur van Maurer (2001) over self-efficacy voor leren en ontwikkelen. De schaal bestond uit zeven items, die werden beoordeeld op een vierpunts likert schaal (1= *sterk eens*; 2= *tamelijk eens*; 3= *tamelijk oneens*; 4= *sterk oneens*). De schaal self-efficacy om te leren had een cronbach's alpha van .84 ($M=10,62$, $SD=2,61$). Een voorbeeldvraag is: "*Ik heb de capaciteit om continu nieuwe leersituaties voor mijzelf te creëren*". Om het aantal missende waarden te beperken, was het voor de participanten niet mogelijk om vragen niet te beantwoorden. De gehele vragenlijst is te vinden in Bijlage A.

Om te onderzoeken of de onderliggende negen variabelen voor de PLG, zoals beschreven door Sigurdardottir (2006), en de zelf-geconstrueerde variabele voor self-efficacy om te leren uit de data naar voren kwam, werd een factoranalyse uitgevoerd. Er werd een hoofdcomponentenanalyse met varimax-rotatie uitgevoerd, waarbij 21 factoren een eigenwaarde hadden boven 1. Uit de screeplot bleken er drie duidelijke factoren naar voren te komen, goed voor het verklaren van 32,48% van de variantie. Het gebruik van andere rotaties leidde niet tot beter te interpreteren factoren. Factor één bleek te bestaan uit veel van de vragen die gericht waren op de PLG. De 29 items die hieronder vielen, waren voornamelijk gericht op kennisdeling en sturing en afkomstig uit zeven van de negen variabelen opgesteld door Sigurdardottir (2006). Factor twee bleek de factor voor self-efficacy om te leren. Deze factor kwam vrijwel volledig naar voren uit de factoranalyse. Alleen item 68 week af voor deze variabele. Dit item werd uit de analyse weggelaten. Factor drie leek gericht op de betrokkenheid van de directeur bij de lessen. Ook deze factor had items afkomstig uit meerdere variabelen. Opmerkelijk is dat geen enkel van de vooraf gestelde variabelen volledig gerepresenteerd werd in één van deze factoren. De afzonderlijke variabelen zoals opgesteld door Sigurdardottir (2006) werden nauwelijks teruggevonden. Hieruit kan worden opgemaakt dat er geen duidelijke variabelen kunnen worden

onderscheiden binnen de PLG op basis van de factoranalyse. In Bijlage D is de factortabel voor de eerste 10 factoren opgenomen.

Voor het leiden van de focusgroep werd gebruik gemaakt van semi-gestructureerde vragen gericht op kennisdeling, leren en ontwikkelen, en de verbetering hiervan bij leerkrachten (zie Bijlage B). Leerkrachten mochten daarnaast ook zelf richting geven aan de discussie. Face-to-face semigestructureerde interviews met de schoolleider, intern begeleider en één van de locatiebegeleiders werden tevens geleid aan de hand van vooraf opgestelde vragen gericht op sterktes, zwakheden en visie van de school, kennisdeling en ondersteuning bij professioneel leren (zie Bijlage C). De geïnterviewden konden ook hier zelf richting geven aan het gesprek.

Procedure

De vragenlijst werd via e-mail verspreid onder de leerkrachten. Na enkele weken volgde een herinneringsmail om de respons te verhogen. In beide mails werd benadrukt dat deelname aan het onderzoek op vrijwillige basis was en dat gegevens anoniem werden verwerkt.

Voor de focusgroep stond 45 minuten gepland. Discussie vond plaats op locatie en ging over vooraf vastgestelde onderwerpen. De discussie werd opgenomen en getranscribeerd.

De interviews met de schoolleider, de intern begeleider en één van de locatiebegeleiders van het scholencluster, vonden face-to-face op locatie plaats. Van de interviews werden opnames gemaakt en de gesprekken werden getranscribeerd. Voor ieder interview stond 30 minuten gepland.

Analyse

Gewenst was om een MANOVA uit te voeren om verschillen tussen de scholen en de afzonderlijke variabelen te meten die samen het construct Professionele Leergemeenschap vormden. Echter was er geen sprake van lineariteit tussen de variabelen, waardoor het uitvoeren van een MANOVA onmogelijk was. Wel was het mogelijk om de PLG tot één factor te berekenen en een factoriële ANOVA uit te voeren waardoor de verschillen in de mate van de PLG en self-efficacy om te leren tussen verschillende groepen konden worden berekend. De negen variabelen, die de mate van een PLG meten, werden hiervoor omgezet tot een algemeen gemiddelde, waarin werd aangegeven in hoeverre de school gedefinieerd kon worden als een PLG. De participanten werden ingedeeld in drie groepen: (a) werkzaam op een kleine school ($N=17$), (b) werkzaam op een middelgrote school ($N=25$),

(c) werkzaam op een grote school ($N=21$). Kleine scholen waren in de meeste gevallen onderdeel van een clusterschool. Er werd een Pearson-correlatietest uitgevoerd om de relatie tussen Self-efficacy om te leren en de perceptie op een PLG te berekenen. De mate waarin leerkrachten hun school ervaren als PLG, werd gemeten door het gemiddelde van de negen variabelen te nemen. Self-efficacy werd berekend door het gemiddelde van de 6 items te nemen die samen self-efficacy meten.

De focusgroepen en interviews met de leidinggevenden werden geanalyseerd aan de hand van de grounded theory methode (Glaser & Strauss, 1967). De interviews werden gecodeerd met behulp van invivo-codes, waarbij de codes uit de fragmenten zelf werden gehaald (Boeije, 2009). Deze methode resulteerde in 57 codes, waaraan alle fragmenten uit de interviews konden worden toegekend. In bijlage E is de codeboom met voorbeeldfragmenten weergegeven. Aan de hand van axiaal coderen werd gezocht naar de relaties tussen codes, waarbij alle codes geplaatst werden in categorieën (Boeije, 2009). In totaal werden er 433 fragmenten gecodeerd. De eerste drie interviews werden gecodeerd door twee beoordelaars om tot een overeenkomst te komen voor de codes in de codeboom. Bij het coderen van het derde interview trad, op twee codes na, al verzadiging op. Het vierde interview werd apart gecodeerd door de tweede beoordelaar (25%, 110 fragmenten), om na te gaan of het codeerschema betrouwbaar was. Hierbij werden geen nieuwe codes aan het codeerschema toegevoegd. Wel bleken twee codes onduidelijk. Deze konden worden samengevoegd tot één code. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was $K=.79$, wat kan worden beoordeeld als goed (Fleiss, 1981).

Resultaten

Deelvraag 1: *In hoeverre percipiëren leerkrachten hun school als professionele leergemeenschap?* Uit de descriptieve statistieken komt naar voren dat leerkrachten over het algemeen de PLG op hun school als voldoende percipiëren. Alleen de variabele ‘organisatorische afspraken voor samenwerking’ scoort onvoldoende ($M=2,42$, $SD=0,39$, $N=63$). Het best scoort ‘werktevredenheid en toewijding van leerkrachten’ ($M=1,49$, $SD=0,42$, $N=63$). In Tabel 4 zijn de descriptieve statistieken van alle factoren opgenomen. Van de 69 stellingen werden er, gemiddeld gezien, 13 negatief beoordeeld. In Bijlage F zijn de descriptieve statistieken per vraag opgenomen.

Tabel 4

Descriptieve statistieken per factor (N=63)

	Min	Max	M	SD
Gedeelde normen, waarden en visies	1,00	2,67	1,62	0,44
Gedeeld leiderschap	1,00	2,75	1,80	0,39
Organisatorische afspraken voor samenwerking	1,43	3,29	2,42	0,39
Gedeelde ondersteuning	1,00	2,64	1,83	0,37
Collaboratief leren	1,11	3,11	1,84	0,43
Gedrag dat collaboratief leren aanmoedigt	1,33	2,67	1,99	0,32
Klimaat dat samenwerking en collaboratief leren aanmoedigt	1,00	2,67	1,61	0,38
Werktevredenheid en toewijding	1,00	2,80	1,49	0,42
Verwachting van academische prestaties van leerlingen	1,00	2,67	1,62	0,39
Self-efficacy	1,00	2,67	1,77	0,44
Gemiddelde professionele leergemeenschap	1,33	2,41	1,80	0,26

Om te bepalen of er verschil zit in de grootte van de school waar leerkrachten werkzaam zijn en de perceptie op de PLG, werd een factorieel tussen groepen ANOVA gebruikt. Het hoofdeffect van Professionele Leergemeenschap op de schoolgrootte, was statistisch niet significant, $F(2,60) = .33$, $p = .72$, $\eta^2 = .011$. De participanten in grote scholen hadden de hoogste score op Professionele Leergemeenschap ($M = 1,83$, $SD = 0,24$, $N = 21$), gevolgd door participanten op kleine scholen ($M = 1,80$, $SD = 0,22$, $N = 17$) en als laatste participanten op middelgrote scholen ($M = 1,77$, $SD = 0,30$, $N = 25$).

Deelvraag 2: Hoe hangt de perceptie op de professionele leergemeenschap samen met de self-efficacy van leerkrachten om te leren?

Om de grootte en de richting van de relatie tussen de Professionele Leergemeenschap en Self-efficacy om te leren te meten, werd een correlatietoets uitgevoerd. Aangezien er geen sprake was van lineariteit tussen de twee variabelen, werd de Spearman's Rho berekend. Spearman's Rho toonde een zwakke positieve correlatie aan tussen de Professionele Leergemeenschap en Self-efficacy om te leren ($r_s = .34$, $p = .007$, tweezijdig, $N = 63$).

Deelvraag 3: *Hoe kan het leren van leerkrachten in een professionele leergemeenschap worden versterkt?*

De 57 codes die naar voren kwamen uit de grounded theory analyse, konden worden gerelateerd aan vijf verschillende categorieën, namelijk individuele leerkrachtfactoren (14 codes), schoolfactoren (18 codes), (scholen)clusterfactoren (17 codes), organisatiefactoren (6 codes) en maatschappelijke factoren (2 codes). Iedere factor had invloed op de mate waarin de PLG kan verbeteren. In onderstaande Tabel 5 is de indeling van de codes te vinden in de verschillende categorieën.

Tabel 5

Categorie indeling op basis van niveaus volgens Grounded Theory methode

Categorieën	Codes	
Leerkrachtfactoren	Autonomie	Verantwoordelijkheid
	Professionele houding	Verantwoordelijkheid negatief
	Inspraak	Vrijheid
	Kritische houding	Opgelegde taken
	Mind-set	Specialisme
	Opleiding	Verandering taken
	Opleiding negatief	Vakliteratuur
Schoolfactoren	Basis	Teamopbouw
	Blinde vlekken	Potentieel
	Cultuur	Populatie
	Eigenheid	Prestatie
	Evaluatie	Sturing
	Kennisdeling in school	Visie
	Kennisdeling in school negatief	Waarden
	Leiderschapsstijl	Observatie
	Leiderschapsstijl negatief	Observatie negatief
Clusterfactoren	Groepsgrootte	Verwachting cluster
	Homogeniteit	Verwachting cluster negatief
	Kennisdeling tussen scholen	Relaties opbouwen
	Kennisdeling tussen scholen negatief	Relaties opbouwen negatief
	Samenwerking cluster	Toekomstperspectief
	Enthousiasme cluster	Verdeling taken
	Switchen school	Kansen
	Switchen school negatief	Praktische toepassing
	Ervaring deling	
Organisatiefactoren	Organisatie	Financiën
	Organisatie negatief	Tijd
	Oude aanpak negatief	Ruimte
Maatschappelijke factoren	Invloed overheid krimp	

Leerkrachtfactoren

Leerkrachtfactoren zijn factoren, die iets zeggen over hoe leerkrachten kunnen bijdragen aan de PLG op hun school. Onder deze categorie vielen 14 codes, waaronder ‘kritische houding aannemen’ en ‘verantwoordelijkheid nemen’. De leerkrachten waren van mening dat professionalisering essentieel is voor henzelf: *“Het is wel belangrijk dat we blijven leren en onszelf ontwikkelen.”* (Leerkrachten, persoonlijke communicatie, 2015). Ondanks dit inzicht van leerkrachten, ontbreekt in de praktijk nog wel eens de onderzoekende houding die nodig is om de eigen professionaliteit te verhogen en schoolverbetering te realiseren. De intern begeleider geeft aan dat dit momenteel nog een zwakte is: *“Leerkrachten gaan niet zelf op zoek naar informatie, deze moet worden gebracht. Een onderzoekende houding van leerkrachten, dat is waar we naar toe willen.”* (Intern begeleider, persoonlijke communicatie, 2015). Onderzoek speelt een steeds belangrijkere rol binnen de scholen. Hoewel deze taak nu nog voornamelijk wordt uitgevoerd door LB-leerkrachten, is het belangrijk dat alle leerkrachten hun weg hierin weten te vinden en leren hoe ze aan de juiste bronnen kunnen komen.

De directeur geeft aan dat een verandering in de mind set van leerkrachten nodig is om scholen beter te maken. *“Het heeft niets te maken met onwil of onkunde, maar leerkrachten zijn er zich niet van bewust dat het zo is.”* (Directeur, persoonlijke communicatie, 2015). Doordat er sprake is van kleine teams en er weinig nieuwe inzichten van buitenaf komen, worden dingen snel normaal bevonden. Het is van belang dat leerkrachten samen tot nieuwe inzichten gaan komen. De directeur benoemt dat de autonomie van leerkrachten daarbij erg belangrijk is. Leerkrachten dienen goed ondersteund en gefaciliteerd te worden, maar zelf verantwoordelijkheid te nemen in het verkrijgen van de juiste kennis en vaardigheden. Dit kan gedaan worden door het volgen van opleidingen, cursussen, of het lezen van vakliteratuur. Wanneer vrijheid wordt gegeven aan leerkrachten voor het zelf invullen van de agenda voor vergaderingen en bijeenkomsten, kan de focus liggen op datgene waar leerkrachten behoefte aan hebben en wat aansluit bij hun problemen en praktijk.

Schoolfactoren

Schoolfactoren zijn factoren die betrekking hebben op de school. Deze factoren zijn tevens van invloed op hoe de PLG tot stand komt. Onder deze categorie vielen 18 codes, waaronder 'leiderschapsstijl', 'schoolcultuur' en 'visie'. Scholen hebben allemaal een afgeleide van de visie die is opgesteld op stichtingsniveau. De directeur vindt het echter belangrijker om te werken aan de identiteit van de school door de waarden en eigenheid van de school te benadrukken. *“Scholen moeten er van bewust zijn waar ze goed in zijn en waar ze trots op kunnen zijn. Dat is iets dat mensen in het onderwijs lastig vinden.”* (Directeur, persoonlijke communicatie, maart 2015).

Scholen hebben hun eigen kenmerken, en ze kunnen enorm van elkaar verschillen in bijvoorbeeld identiteit en cultuur. Ook prestaties van leerlingen verschillen per school. De clusterscholen uit dit onderzoek, staan in een landelijk gebied, waarbij sprake is van een hele hechte gemeenschap, waarin de school een speciale functie heeft. Er is een traditionele, homogene populatie. Kinderen komen doorgaans niet met een achterstand binnen en de scholen presteren voldoende tot goed. Dit betekent dat de basis van de scholen goed is. De directeur benadrukt dat als de scholen blijven doen wat ze doen, ze voldoende blijven presteren. *“Dit wil echter niet zeggen dat er kwalitatief goed onderwijs is, maar de opbrengsten zijn voldoende. Er is potentieel om van deze scholen nog betere scholen te maken, maar dit potentieel wordt onvoldoende benut.”* (Directeur, persoonlijke communicatie, 2015). Uit het gesprek met de directeur kwam naar voren dat er sprake is van blinde vlekken binnen de school en dat de prestatiedruk minder is, omdat er al voldoende wordt gepresteerd. De directeur heeft veel invloed op hoe de scholen zich verder kunnen ontwikkelen en verbeteren, door vragen te blijven stellen en leerkrachten uit te dagen om een kritische en onderzoekende houding aan te nemen. Door evaluatie en kennisdeling op de scholen in te zetten als middel om te leren van elkaar, kunnen nieuwe inzichten worden verkregen.

Clusterfactoren

Uit alle interviews blijkt dat het clusteren van scholen veel heeft bijgedragen aan het vormen van de PLG binnen Skipov. Vooral op het gebied van kennisdeling en samenwerking tussen scholen,

heeft het cluster een positieve invloed. De categorie cluster of scholenfactor bestaat uit 17 codes waarbij vooral de codes ‘kennisdeling tussen scholen’, ‘homogeniteit’, ‘groeps grootte’ en ‘relaties opbouwen’ cruciaal werden bevonden. Uit het gesprek met de intern begeleider kwam naar voren dat al vaker was getracht om kennisdeling te realiseren binnen Skipov, maar dat dit om verschillende redenen niet goed van de grond kwam. Zo waren de gemaakte groepen veel te groot om de juiste functionaliteit te kunnen behalen en vaak waren de besproken onderwerpen niet voor iedereen relevant op dat moment.

In alle interviews werd gemeld dat niet alle scholen zomaar samengevoegd kunnen worden tot een succesvol cluster. Scholen dienen vrij gelijk te zijn in cultuur en schoolresultaten om goed te kunnen samenwerken. Er worden in het cluster kleine overlegmomenten gepland, zogenaamde DOPO's (Didactisch overleg, pedagogisch overleg), ingedeeld op niveau of op onderwerp. In deze DOPO's worden onderwerpen besproken die aansluiten bij de problemen of bezigheden van de leerkrachten. De locatiebegeleider geeft aan dat kennisdeling vereist dat de groepen niet te groot zijn: *“Voor informatie overbrengen maakt het niet uit, maar wel als je wilt dat mensen gericht zijn op elkaar en dat iedereen even veel aan bod komt met kennisdeling.”* (Locatiebegeleider, persoonlijke communicatie, 2015). De leerkrachten bevestigden dit: *“Het blijft zo een klein compact groepje en dat blijft werkbaar. En het blijft structureel terugkomen.”* (Leerkrachten, persoonlijke communicatie, 2015). Daarnaast blijkt het heel belangrijk dat leerkrachten zelf kunnen beslissen over welke onderwerpen ze praten. Op deze manier is de kennisdeling het meest betekenisvol en kan het meteen worden toegepast in de praktijk. De praktische toepassing is voor leerkrachten het belangrijkste voordeel dat de kennisdeling via de clusters met zich mee brengt. De kennisdeling binnen het cluster blijkt zelfs groter dan de kennisdeling binnen de scholen, omdat kleine scholen geen parallelklassen hebben en leerkrachten het juist fijn vinden om met collega's samen te werken die aan dezelfde groep lesgeven. Als de DOPO's worden ingedeeld op klas, kunnen materiaal en ervaringen worden uitgewisseld. Dit scheelt tijd voor leerkrachten. Binnen het eigen schoolteam wordt veel meer informele kennis en ervaringen gedeeld. Hierbij worden ook de leermomenten uit de DOPO's besproken.

De leerkrachten, locatiebegeleiders en de directie stonden over het algemeen positief tegenover de verandering naar de clusterschool. De locatieleider in kwestie benoemt dat ze de clustervorming van het begin af aan als een kans zag, doordat zij en de leerkrachten meteen het nut ervan inzagen en ook al geruime tijd op de hoogte waren van de aankomende veranderingen. Bewustzijn is cruciaal om het cluster te laten slagen. Het nut en de voordelen van het cluster moeten goed duidelijk zijn bij leerkrachten. In eerste instantie waren niet alle leerkrachten positief ingesteld ten opzichte van de verandering naar clusterscholen. In het interview gaven de leerkrachten en de locatiebegeleider beiden aan dat het erg belangrijk is dat scholen goed worden voorbereid op de clustervorming: *“Wij wisten al langer dat er een samenwerking met andere scholen aan zat te komen en wij hadden ons daar al op voorbereid. Voor de andere school kwam het wat meer als een verrassing. Zij stonden er dan ook wat sceptischer en voorzichtiger in.”* (Locatiebegeleider, persoonlijke communicatie, 2015).

Een andere voorwaarde voor een goed cluster is dat de relaties onderling goed zijn. De directeur geeft aan dat er goed moet worden ingezet op het verbeteren van de onderlinge relaties. Onderlinge contacten werden in het cluster verplicht gesteld, door middel van clusterteamvergaderingen en clusterstudiedagen. Tevens werd het jaar gezamenlijk gestart.

Organisatiefactoren

Organisatiefactoren bestaan uit zes codes, waaronder de middelen ‘financiën’, ‘ruimte’ en ‘tijd’. Skipov heeft als doel om naar een lerende organisatie toe te gaan. Daarbij zetten ze in op het realiseren van gelijksoortige onderwijskundige systemen op alle scholen en het opstellen van een visie, waarbij iedere school een afgeleide heeft van deze visie. De leerkrachten gaven aan dat professionalisering standaard deel uitmaakt van het takenpakket. Hoe dit wordt ingevuld, wordt vaak door leerkrachten zelf bepaald, en voor een gedeelte door de directeur en Skipov. Zo worden er door het jaar heen cursussen aangeboden of studiedagen georganiseerd om leerkrachten te informeren en te inspireren. De leerkrachten en de intern begeleider gaven aan dat sommige bijeenkomsten geen directe aansluiting hadden met de praktijk. *“In het verleden werden er cursussen van buitenaf ingehuurd. Dit*

waren wel interessante dingen om te weten, maar voor ons vaak niet op dat moment aan de orde.”

(Leerkrachten, persoonlijke communicatie, 2015).

De organisatie is verantwoordelijk voor het faciliteren van de juiste middelen om goede kennisdeling tussen en binnen scholen te kunnen realiseren. Opleidingen en cursussen spelen daarbij een belangrijke rol, zodat leerkrachten zich kunnen blijven ontwikkelen en specialiseren. De organisatie moet zorgen dat er voldoende mogelijkheden zijn voor persoonlijke en teamontwikkeling. Op dit moment is er nog geen opleidingsplan binnen Skipov gevormd, maar de directeur geeft aan dat dit wel gewenst is. Tevens is tijd een belangrijke factor, waar leerkrachten over het algemeen te weinig van hebben. Volgens de directeur zijn leerkrachten erg druk met hun werk in de klas, waardoor zij niet meer de tijd hebben om zich daarnaast nog te richten op leren en ontwikkelen. De locatiebegeleider beaamt dit: *“Leerkrachten hebben weinig tijd voor hun professionele ontwikkeling. Ze hebben het heel druk met het voorbereiden van hun lessen, het uitvoeren, nakijken en evalueren.”* (Locatiebegeleider, persoonlijke communicatie, 2015). Op dit moment wordt de tijd om samen te werken binnen het cluster gehaald uit vaste overlegmomenten. Er zijn nu minder teamvergaderingen en er worden ook minder verslagen en notulen gemaakt. De leerkrachten ervaren dit als erg prettig. Als laatste benoemt de locatiebegeleider dat op dit moment voor Skipov de focus ligt op goede leerprestaties, maar dat er wel nog andere belangrijke dingen bestaan: *“We moeten ervoor waken dat we niet zo erg op het leren zitten en dat alleen goed uitvoeren. We moeten ook breder kijken en niet het creatieve stukje vergeten.”* (Locatiebegeleider, persoonlijke communicatie, 2015).

Maatschappelijke factoren

Als laatste zijn er een aantal invloeden van buitenaf te benoemen, die de vorming van de PLG beïnvloeden. Onder deze categorie vielen twee codes, namelijk ‘invloed van de overheid’ en ‘krimp’. Op landelijk niveau is er sprake van een krimp in het leerlingaantal. Hierdoor worden de teams per school kleiner. De locatiebegeleider geeft aan dat verscheidene (dorps)scholen te weinig leerlingen hebben om zelfstandig het hoofd boven water te houden. Skipov zorgt ervoor dat, ondanks de krimp, het onderwijsaanbod en de kwaliteit goed kan blijven en dat de scholen kunnen blijven bestaan. Een van de veranderingen die door de krimp is ontstaan, is de vrijwillige en verplichte mobiliteit. Door de

krimp in het leerlingaantal, wordt er ook teruggedaan in het aantal leerkrachten. Dit betekent dat leerkrachten op andere scholen moeten gaan werken. Hierdoor ontstaan steeds meer verbindingen binnen de scholen en binnen de stichting. De locatiebegeleider geeft aan dat vanuit het managementteam vrij gemakkelijk wordt gedacht over het switchen tussen scholen, maar dat in de praktijk niet alle leerkrachten hier even open voor zullen staan. Enkele leerkrachten en de intern begeleider geven aan dat door het cluster het minder erg is geworden om op een andere school binnen het cluster te gaan werken. Dit komt omdat zij dan al bekender zijn met de collega's en met de school. De band tussen scholen wordt door het cluster veel beter, wat een positieve invloed kan hebben op de PLG.

Ook de invloeden van de overheid hebben gevolgen voor het vormen van een professionele leergemeenschap. Nu de pensioensleeftijd is verhoogd naar 67, moeten leerkrachten langer doorwerken. Jonge leerkrachten komen echter heel moeilijk aan werk, en zij krijgen geen kans op een vaste aanstelling. Dit heeft veel consequenties voor het team en de intern begeleider ziet dit als erg negatief voor het onderwijs: *“We krijgen iedere keer te maken met nieuwe collega's en deze brengen natuurlijk wel iets nieuws, maar we moeten ze ook inwerken en dat kost heel veel energie. De teams zijn nu niet meer zo vast als vroeger, en dat is voor veel collega's heel erg wennen.”* (Intern begeleider, persoonlijke communicatie, 2015).

Discussie

Deelvraag 1: *In hoeverre percipiëren leerkrachten hun school als professionele leergemeenschap?*

De descriptieve statistieken tonen aan dat alle 14 scholen Skipov zien als een PLG en deze waarderen als voldoende. Hieruit kan worden opgemerkt dat Skipov op de goede weg is met het doel om van Skipov een PLG te maken. Wanneer wordt uitgegaan van de variabelen zoals beschreven door Sigurdardottir (2006) kan worden opgemerkt dat alleen de variabele 'organisatorische afspraken voor samenwerken' onder gemiddeld scoort.

Uit de factoriële ANOVA werd geen duidelijk verschil gevonden tussen de verschillende groepen ingedeeld op schoolgrootte. Uit de resultaten blijkt dat kleine scholen en grote scholen gemiddeld iets beter scoorden op de perceptie van de PLG dan middelgrote scholen, maar dit verschil

was klein en niet significant. Hieruit kan worden geconcludeerd dat schoolgrootte weinig invloed heeft op de PLG. Het clusteren van de kleine scholen kan een positieve invloed op de kennisdeling en samenwerking tussen deze scholen hebben gehad. Op middelgrote scholen bleek de PLG het minst te worden ervaren. Over het algemeen hebben leerkrachten van middelgrote scholen weinig contact met andere scholen en er is minder vaak sprake van parallelgroepen. Op grote scholen is wel vaak sprake van parallelgroepen, wat de samenwerking en kennisdeling, en daarmee ook de PLG ten goede kan komen.

Deelvraag 2: Hoe hangt de perceptie op de professionele leergemeenschap samen met de self-efficacy van leerkrachten om te leren?

Op basis van de Spearman's Rho correlatietoets kan worden geconcludeerd dat groepsleden met hogere self-efficacy om te leren ook een hogere perceptie van de PLG ervaren. Hieruit kan worden aangenomen dat wanneer leerkrachten een hoge self-efficacy hebben, dit een positieve invloed heeft op de PLG. Deze resultaten komen overeen met de resultaten gevonden door Cowley & Meehan (2001), die tevens een zwakke positieve relatie vonden tussen interne self-efficacy en de PLG. Er kan worden opgemerkt dat de resultaten uit dit onderzoek gericht op self-efficacy om te leren niet veel verschillen met de resultaten van het onderzoek van Cowley & Meehan (2001). Wellicht is de relatie tussen self-efficacy om te leren en interne leerkracht-efficacy groot. Wanneer leerkrachten geloven in hun eigen leerprestaties, zou dit van invloed kunnen zijn op de kwaliteit van het lesgeven en daarmee ook op het gevoel in het kunnen lesgeven.

Deelvraag 3: Hoe kan het leren van leerkrachten in een professionele leergemeenschap worden versterkt?

Uit deelvraag 1 bleek dat leerkrachten van Skipov over het algemeen de organisatorische afspraken voor samenwerken onvoldoende vonden. Skipov kan als organisatie ervoor zorgen dat de PLG wordt versterkt, door samenwerking en kennisdeling beter te faciliteren en middelen hiervoor aan te bieden. Het samenvoegen van scholen die momenteel nog geen cluster vormen, kan hiervoor mogelijkheden bieden.

Uit de Spearman's Rho correlatietoets kan worden aangenomen dat, wanneer er wordt ingezet door de organisatie op het verhogen van de self-efficacy om te leren bij leerkrachten, hiermee ook de PLG kan worden versterkt. Maurer (2001) benoemde enkele voorbeelden van hoe self-efficacy voor leren kan worden beheerd en verbeterd. Een voorbeeld hiervan is het aanmoedigen van werknemers om betrokken te zijn in leren en ontwikkelen en hier ook goede mogelijkheden voor te scheppen. Daarnaast wordt het observeren van goede collega's benoemd. Bij Skipov wordt al binnen het cluster geobserveerd, maar uit het interview met de locatiebegeleider blijkt dat dit nog voornamelijk door schoolleiders en locatiebegeleiders wordt gedaan. Echter observeren collega-leerkrachten elkaar, op bijna alle scholen, niet tot nauwelijks. Dit blijkt moeilijk uitvoerbaar in de praktijk, omdat niemand de lessen kan vervangen wanneer een leerkracht bij een andere leerkracht in de les gaat zitten. Skipov kan op zoek gaan naar mogelijkheden om dit beter uitvoerbaar te maken. Bandura (1977) benoemt het belang van succesfactoren om self-efficacy te vergroten. Directeuren kunnen inzetten op het klein laten beginnen van leren van leerkrachten, met voldoende ondersteuning en positieve bekrachtiging van gedrag. Wellicht kan dit leren in samenwerking met andere leerkrachten worden gedaan, om mogelijke succeservaringen te delen. Tevens kunnen leerkrachten zo veel van elkaar leren met betrekking op aanpak en uitvoering.

Uit de grounded theory analyse bleek dat er op vijf niveaus gewerkt kan worden aan het verbeteren van de PLG. Het vormen van clusterscholen heeft een positieve bijdrage aan de ontwikkeling en het leren van leerkrachten. Door het cluster wordt de samenwerking en kennisdeling tussen scholen beter mogelijk gemaakt. Naast de factor self-efficacy om te leren die onderzocht werd in de kwantitatieve analyse, kwamen uit de grounded theory analyse nog meer individuele factoren naar voren die van invloed kunnen zijn op de PLG, zoals de houding, autonomie en de mind-set van leerkrachten. Lohman (2006) onderscheidde factoren die invloed hadden op de betrokkenheid van de leerkrachten bij professioneel leren. De factor 'initiatief' die uit dat onderzoek naar voren kwam, was in dit onderzoek ook een belangrijke factor.

Naast de individuele factoren, bleken schoolfactoren of kenmerken ook invloed te hebben op de PLG, zoals schoolcultuur, populatie, waarden van de school en schoolresultaten. Sommige van deze schoolfactoren zijn weinig beïnvloedbaar. Eén van de factoren die erg beïnvloedbaar is en als

essentieel naar voren kwam voor het vormen van de PLG en een cluster, is de sturing en leiderschapsstijl van de directeur. Wanneer de directeur de juiste sturing en ondersteuning biedt, kunnen leerkrachten zelf aan de slag met professioneel leren en samenwerken. Belangrijk voor leerkrachten is dat er wordt gericht op de toepassing in de praktijk. De organisatie en de directeur zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het aanbieden van de juiste middelen om leerkrachten op een goede manier te laten samenwerken en kennisdelen. Dit zit vooral in het faciliteren van de benodigde middelen zoals tijd, ruimte en financiën en het aanbieden van de juiste ondersteuning. Een open en experimentele houding vanuit de organisatie is wenselijk om de wens voor autonomie en vrijheid van leerkrachten te vervullen.

In dit onderzoek wordt ingestemd met de aanbeveling van Hopkins & Reynolds (2001), om de scholen in netwerken, ofwel clusters te laten opereren. Door basisscholen te clusteren, wordt de PLG vergroot, wat weer van invloed is op de schooleffectiviteit en schoolverbetering. Voor kleine scholen blijkt het cluster een ideale manier te zijn om de kennisdeling en samenwerking te verbeteren. Referentiekaders worden vergroot en scholen werken niet meer alleen op een eigen eilandje. Hoewel op grotere scholen kennisdeling binnen de scholen naar waarschijnlijkheid al meer oplevert dan bij kleine scholen, kan het clusteren van scholen ook voor hen veel uitkomsten bieden, doordat het zorgt voor het kunnen verkrijgen van nieuwe, bredere inzichten.

Belangrijk voor clustervorming is dat er rekening wordt gehouden, met welke scholen een cluster wordt gevormd. Door de juiste scholen samen te voegen, kunnen cultuurverschillen, meningen en verschillende werkwijzen van scholen, leiden tot nieuwe inzichten en leermomenten. Scholen worden door deze manier van samenwerken en kennisdelen meer bewust van hun eigenheid en kwaliteiten die zij bevatten als school. Succesvolle aanpakken kunnen worden gedeeld en gecombineerd, waardoor uit iedere school en iedere leerkracht het beste kan worden gehaald.

Limitaties van het onderzoek

Naar aanleiding van het onderzoek kunnen enkele beperkingen worden benoemd. Een verklaring voor het kleine en niet-significante verschil uit de factoriële ANOVA kan zijn, dat de verdeling in groepen niet op een juiste wijze is gedaan. De groepen kwamen teveel overeen met elkaar om een duidelijk verschil te kunnen waarnemen. Om anonimiteitsredenen werd er niet gevraagd op

welke school leerkrachten werkzaam waren, waardoor een inzicht van de PLG per school niet mogelijk was. Het is de vraag of een berekening voor de PLG per school toegevoegde waarde zou hebben, aangezien het aantal werknemers per school en het aantal deelnemers aan het onderzoek beperkt waren. Wel had het een toevoeging voor het onderzoek kunnen zijn, als bekend was welke deelnemers op een clusterschool werkzaam waren. Zo zouden de verschillen tussen clusterscholen en niet-clusterscholen beter kunnen worden aangeduid. Dit zou toegevoegde waarde kunnen hebben, aangezien uit de kwalitatieve analyse naar voren kwam dat clustervorming een positieve invloed heeft op de PLG. Hiernaast was het interessant geweest om in de kwalitatieve analyse perspectieven mee te nemen van leerkrachten die niet werkzaam waren op een clusterschool of werkzaam waren op een zwakke school, om zo een vollediger beeld te kunnen verkrijgen vanuit verschillende optieken.

De gebruikte vragenlijst over PLG's opgesteld door Sigurdardottir (2006) was enkel gebaseerd op literatuuronderzoek. Sigurdardottir (2006) had deze variabelen niet gevalideerd aan de hand van een factoranalyse, maar enkel door experts en een pilottest. Uit de factoranalyse van dit onderzoek bleek dat de factoren niet voldoende onderscheidend waren. Het beperkte aantal respondenten bij dit onderzoek zou kunnen hebben bijgedragen aan het niet terug kunnen vinden van de eerder genoemde variabelen.

Uit de kwalitatieve data kan worden geconcludeerd dat op verschillende niveaus gewerkt kan worden aan het verbeteren van de PLG. Echter kon uit de kwantitatieve resultaten niet worden opgemerkt welke invloed Skipov heeft op de PLG. Het zou interessant zijn geweest om te onderzoeken welke invloed de organisatie heeft op de PLG. Hiervoor zou het wenselijk zijn geweest om scholen binnen andere schoolorganisaties mee te nemen in het onderzoek. Als laatste geeft de indeling op schoolgrootte nog een tweede beperking aan het onderzoek. Door scholen in te delen op schoolgrootte en niet per school apart, konden helaas geen verdere specifieke schoolfactoren, zoals cultuur van de school en invloed van de schoolleider worden meegenomen in het kwantitatieve onderzoek.

Aanbevelingen voor vervolgstudie

Voor een vervolgstudie is het interessant om op kwantitatieve wijze onderzoek te doen naar de verschillende niveaus die kunnen bijdragen aan de verbetering van de PLG, aangezien uit de

kwalitatieve analyse van dit onderzoek naar voren kwam dat schoolfactoren en organisatiefactoren veel invloed hebben op hoe de PLG wordt ervaren. Daarbij is een vragenlijst met duidelijkere factoren wat betreft PLG, gericht op verschillende niveaus, wenselijk. Tevens is het interessant om te onderzoeken welke invloed individuele factoren, zoals de factoren voor professioneel leren benoemd door Lohman (2006), hebben op de vorming van de PLG.

Dit onderzoek draagt bij aan het inzicht in de invloed van self-efficacy op het vormen van PLG's. Uit dit onderzoek blijkt dat self-efficacy om te leren een individuele factor is die betrekking heeft op de PLG. Enkele manieren zijn genoemd om de self-efficacy bij leerkrachten te verhogen, gebaseerd op Maurer (2001). Deze waren echter oorspronkelijk gericht op het verhogen van self-efficacy bij oude werknemers. In de toekomst zou het interessant zijn om naar andere mogelijke manieren op zoek te gaan om de self-efficacy om te leren te verhogen, waarbij specifiek gericht wordt op leerkracht self-efficacy.

Ware & Kitsantas (2007) ondervonden dat collectieve self-efficacy van invloed was op professionele betrokkenheid. Het zou interessant kunnen zijn om de relatie tussen leerkracht-self-efficacy en collectieve self-efficacy te onderzoeken, en welke invloed collectieve self-efficacy uiteindelijk heeft op de vorming van de PLG. Deze inzichten zouden een uitbereiding kunnen vormen op dit onderzoek en kunnen bijdragen aan een vollediger beeld van de invloed van self-efficacy op het vormen van PLG's.

Referenties

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(307-337).
- Boeije, H. R. (2009). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. Doi: 10.3102/0013189X033008003
- Cowley, K. S., & Meehan, M. L. (2001). Assessing Teacher Efficacy and Professional Learning Community in 19 Elementary and High Schools.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. 2nd ed. New York: John Wiley.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers’ professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427. Doi: 10.1086/593940
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grodsky, E., & Gamoran, A. (2003). The relationship between professional development and professional community in American schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 1-29. doi: 10.1076/sesi.14.1.1.13866
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195. Doi: 10.1007/s10833-007-9060-8
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the

- third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475. doi:
10.1080/01411920120071461
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in restructuring schools*, 6, 3-6.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170. Doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Lam, S. F., Yim, P. S., & Lam, T. W. H. (2002). Transforming school culture: can true collaboration be initiated?. *Educational Research*, 44(2), 181-195. doi:10.1080/0013188011010
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of workplace learning*, 18(3), 141-156. Doi: 10.1108/13665620610654577
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.
- Maurer, T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of management*, 27(2), 123-140.
doi: 10.1177/014920630102700201
- Morrissey, M. S. (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration. Geraadpleegd van <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf>
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241. doi: 10.1080/13594320244000148
- Sigurðardóttir, A. K. (2006). *Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland* (Doctoral dissertation, University of Exeter).
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412.
Doi:10.1080/00313831.2010.508904
- 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

Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. Doi: 10.1177/0013161X11400185

Tomas, B. (2014). Naar een betere kwaliteit door een betere balans! *Scholengemeenschap Skipov, Veghel*. Geraadpleegd van <https://portal.skipov.nl/Nieuws/Pages/herstructureringSKIPOV.aspx>

Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and teacher education*, 22(4), 408-423. Doi:10.1016/j.tate.2005.12.001

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

Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. Doi:10.3200/JOER.100.5.303-310

Bijlage A

Tabel 6

Vragen uit de vragenlijst

Demografische gegevens	
1	Hoeveel leerlingen zitten er op uw school
	1 = <100 2 = 100-200 3 = 200-300 4 = 300-400 5 = 400-500 6 = > 500
2	Hoeveel leerkrachten werken er op uw school?
3	Hoe lang bent u al werkzaam op uw school?
	1 = 0-3 jaar 2 = 4-10 jaar 3 = 11-20 jaar 4 = Meer dan 20 jaar
4	Hoeveel jaar ervaring hebt u in lesgeven op een basisschool?
	1 = 0-3 jaar 2 = 4-10 jaar 3 = 11-20 jaar 4 = Meer dan 20 jaar
5	In welke leeftijdscategorie valt u?
	1 = < 20 jaar 2 = 20-30 jaar 3 = 30-40 jaar 4 = 40-50 jaar 5 = 50-60 jaar 6 = > 60 jaar

Kruis bij onderstaande vragen aan, in hoeverre de stelling op u van toepassing is.
(1=sterk eens; 2= tamelijk eens; 3= tamelijk oneens; 4= sterk oneens)

-
- 6 Leerkrachten delen goede voorbeelden met elkaar in binnen deze school.
 - 7 Ik ben teveel van mijn tijd kwijt aan het schrijven van verslagen en het registreren van zaken.
 - 8 De directeur heeft tijd voor mij als ik mijn lessen of mijn leerlingen wil bespreken met hem/haar.
 - 9 De directeur houdt geen rekening met de tijd die afgesproken is voor samenwerking tussen leraren.
 - 10 Ik houd er van om les te geven aan de groep die ik momenteel les geef.
 - 11 Deze school richt zich op het bereiken van een hoge kwaliteit voor alle leerlingen, dit is ook terug te vinden in het beleid van de school.

- 12 De directeur interesseert zich in mijn lessen en mijn leerlingen.
- 13 Leerkrachten delen ideeën met elkaar over hoe je het best kan om gaan met het gedrag van leerlingen.
- 14 Nieuwe leerkrachten krijgen gedurende het eerste jaar van hun aanstelling goede begeleiding in het verbeteren van hun vak.
- 15 Als ik ergens een baan aangeboden krijg die beter zou betalen, zou ik direct stoppen met lesgeven.
- 16 Het beleid en de doelen van de school zijn duidelijk zichtbaar in mijn lessen.
- 17 Ik krijg veel gelegenheid om deel te nemen aan het maken van beslissingen die invloed hebben op mijn werk.
- 18 Leerkrachten zoeken continu naar verbeteringen en nieuwe ideeën om van te leren.
- 19 De inhoud van mijn lessen hebben een logische verhouding met wat de leerlingen een jaar eerder en later leren.
- 20 Er heerst een open en eerlijke sfeer in de school waar iedereen elkaar kan vertrouwen.
- 21 Er zijn erg goede leerkrachten in deze school.
- 22 Maar heel weinig leerlingen kunnen blijven bij mijn lessen, hoe goed ik ook mijn best doe.
- 23 Ik heb het gevoel dat ik voldoende mogelijkheid heb om nieuwe dingen te leren in mijn vakgebied.
- 24 Ik praat veel over individuele leerlingen met mijn collega's om betere manieren te kunnen bedenken om ze te ondersteunen.
- 25 Ik probeer mijn collega's zo veel mogelijk te steunen bij het bedenken en uitvoeren van nieuwe ideeën.
- 26 Er worden nieuwe methoden ingezet om effectieve communicatie tussen leerkrachten te stimuleren.
- 27 De leerkrachten zijn goed in het onderling afhandelen en oplossen van onenigheden.
- 28 Ik ben er trots op dat ik leerkracht ben in deze school met deze collega's.
- 29 Iedere week is er tijd gereserveerd voor leerkrachten om samen te werken naar nieuwe oplossingen.
- 30 De directeur neemt de tijd om te komen kijken bij mijn lessen.
- 31 De directeur moedigt de leerkrachten aan om samen te werken.
- 32 Mijn baan als leerkracht biedt mij continu uitdagingen, stimuli en mogelijkheden waarop ik mijzelf professioneel kan ontwikkelen.

- 33 Als ik merk dat een van mijn collega's ergens niet helemaal uit komt op het gebied van lesgeven bied ik altijd mijn hulp aan.
- 34 Leerlingen zijn erg gemotiveerd om te leren en zich te ontwikkelen in deze school.
- 35 Ik word aangemoedigd om nieuwe manieren van lesgeven uit te proberen in mijn lessen.
- 36 Mijn collega's laten zien dat ze mijn inzet betreffende samenwerking waarderen.
- 37 Ik kan er altijd op vertrouwen dat mijn collega's mij willen helpen als ik een probleem heb, zelfs als het niet hun expertise betreft.
- 38 Ik ben bereid om samen te werken met iedere leerkracht in deze school.
- 39 De directeur houdt rekening met de mening van de leerkrachten en medewerkers voordat hij een keuze maakt.
- 40 De school biedt mij bronnen die ik nodig heb om mijzelf te ontwikkelen en verbeteren als een leerkracht zoals vakliteratuur en verslagen.
- 41 Er zijn nieuwe regels opgesteld die ervoor zorgen dat leerkrachten meer mogelijkheden krijgen om samen te werken.
- 42 De directeur helpt en ondersteunt mij en mijn collega's in het omgaan met het gedrag van mijn leerlingen.
- 43 Ik bereid iedere week mijn lessen voor samen met mijn collega's.
- 44 Leerlingen zijn niet gemotiveerd om te leren door hun achtergrond en afkomst.
- 45 Er is veel sprake van samenwerkingsinspanning tussen leerkrachten in deze school.
- 46 De vergaderingen en discussies met collega's zijn nuttig en effectief.
- 47 Mijn collega's helpen me in het omgaan met het gedrag van leerlingen.
- 48 Ik werk alleen maar samen met leerkrachten die op het zelfde niveau, aan dezelfde groep, als ik lesgeven.
- 49 De directeur respecteert mijn mening over het vak en hoe ik vind dat ik les moet geven.
- 50 Ik heb de ruimte om volledig zelf te bepalen waar ik de nadruk op leg binnen mijn lessen zolang het binnen het lesprogramma valt.
- 51 De discussies gedurende samenwerkingsbijeenkomsten zijn nuttig.
- 52 De directeur steunt mij als ik mijn manier van lesgeven wil veranderen.
- 53 Leerkrachten houden geen rekening met de tijd die afgesproken is voor samenwerkingsverbanden.

- 54 Ik houd er enorm van om in deze school werkzaam te zijn als leerkracht.
- 55 Ik probeer vaak dingen uit in mijn les die ik geleerd heb van mijn collega's.
- 56 Ik krijg nieuwe ideeën en nuttige kennis van mijn collega's die ik kan gebruiken tijdens mijn lessen.
- 57 De leerkrachten in deze school hebben weinig idee van de manier van lesgeven van hun collega's.
- 58 Het valt de directeur op als ik goed mijn best doe en goede resultaten behaal en hij/zij geeft eer en complimenten aan wie dat toekomt.
- 59 Mijn collega's steunen me als ik mijn manier van lesgeven wil veranderen.
- 60 Ik ga elke dag met plezier naar mijn werk.
- 61 Ik praat met mijn collega's nooit over de effectiviteit van mijn manier van lesgeven.
- 62 De visie van de school wordt met alle medewerkers besproken en er wordt gestreefd naar consensus en betrokkenheid van de medewerkers.
- 63 Ik voel me zeker over mijn eigen leervermogen als leerkracht.
- 64 Ik vertrouw erop dat ik door alle leeractiviteiten die ik zelf onderneem, voldoende nieuwe kennis blijf ontwikkelen.
- 65 Ik heb vaak ideeën en kennis waar andere leerkrachten iets van kunnen leren.
- 66 Ik heb de capaciteit om continu nieuwe leersituaties voor mijzelf te creëren.
- 67 Ik ben onzeker over mijn professionele ontwikkeling.
- 68 Ik ben ervan overtuigd dat ik altijd goed en effectief les geef.
- 69 Ik ben in staat om dingen die ik lees en leer van anderen in de praktijk goed toe te passen.
-

Bijlage B

Interviewleidraad en vragen voor directie

Bedankt dat u tijd wilt nemen om mee te werken aan mijn onderzoek. In het komende half uur wil ik het graag met u hebben over hoe u staat tegenover de professionele leergemeenschap binnen uw school en scholengemeenschap. Hiervoor zijn een aantal vragen opgesteld, maar u mag zelf ook het gesprek leiden. Het doel van het interview is om kort te beschrijven waar de school of scholen op dit moment staan als professionele leergemeenschap en waar u mogelijkheden ter verbetering ziet.

Uw reacties worden vertrouwelijk behandeld. Er zullen geen namen worden genoemd in de resultaten. U mag praten vanuit uw functie. Het gesprek zal worden opgenomen, zodat ik de verkregen informatie kan uittypen om uiteindelijk een goede analyse te kunnen uitvoeren.

Vragen:

1. Hoe zou u de drie scholen (of school) beschrijven, in sterktes en zwakheden en waarom is dit op deze manier?
2. Wat is (in het kort) de visie voor de scholen (of school), vanuit het schoolbestuur en vanuit u, en wat doet u om de visie te verwezenlijken? Verschilt uw visie met die van het schoolbestuur van Skipov?
3. Hoe zorgt u dat opgedane kennis wordt gedeeld tussen leerkrachten, maar ook met andere scholen?
4. Hoe worden leerkrachten ondersteund bij hun professionele ontwikkeling en welke rol speelt u daarbij?
5. Waarin vindt u dat Skipov nog verbeterlagen kan maken om uiteindelijk een betere professionele leergemeenschap te kunnen vormen?
6. Hebt u nog iets toe te voegen?

Hartelijk bedankt voor uw deelname en uw tijd!

Bijlage C

Interviewleidraad en vragen voor Focusgroep met Leerkrachten

Bedankt dat u tijd wilt nemen om mee te werken aan mijn onderzoek. In het komende half uur wil ik het graag met u hebben over hoe u staat tegenover de professionele leergemeenschap binnen uw school en scholengemeenschap. Hiervoor zijn een aantal vragen opgesteld, maar u mag zelf ook het gesprek leiden. Het doel van het interview is om kort te beschrijven waar de school of scholen op dit moment staan als lerende professional en waar u mogelijkheden ter verbetering ziet.

Uw reacties worden vertrouwelijk behandeld. Er zullen geen namen worden genoemd in de resultaten. U mag praten vanuit uw functie. Het gesprek zal worden opgenomen, zodat ik de verkregen informatie kan uittypen om uiteindelijk een goede analyse te kunnen uitvoeren.

Vragen:

1. Hoe wordt er in de school aangekeken tegen leren en ontwikkelen binnen uw vakgebied, en hoe denkt u hierover?
2. Hoe zorgt de school dat u blijft leren en ontwikkelen in uw vakgebied? Welke activiteiten of stappen onderneemt u zelf?
3. Wat voor ondersteuning krijgt u om te blijven ontwikkelen?
4. Hoe zorgt u ervoor dat de kennis die u op heeft gedaan, gedeeld wordt met de school? Wat doet de school en het scholenbestuur om te zorgen dat zij hier ook van leren?
5. Hebt u nog iets toe te voegen?

Hartelijk bedankt voor uw deelname en uw tijd!

19. Er heerst een open en eerlijke sfeer in de school waar iedereen elkaar kan vertrouwen.	,625	
20. Er zijn erg goede leerkrachten in deze school.		-,466
22. Ik heb het gevoel dat ik voldoende mogelijkheid heb om nieuwe dingen te leren in mijn vakgebied.	,536	
23. Ik praat veel over individuele leerlingen met mijn collega's om betere manieren te kunnen bedenken om ze te ondersteunen.	,506	
24. Ik probeer mijn collega's zo veel mogelijk te steunen bij het bedenken en uitvoeren van nieuwe ideeën.		
25. Er worden (nieuwe) methoden ingezet om effectieve communicatie tussen leerkrachten te stimuleren.	,524	
26. De leerkrachten zijn goed in het onderling afhandelen en oplossen van onenigheden.	,538	
27. Ik ben er trots op dat ik leerkracht ben in deze school met deze collega's.	,617	
28. Iedere week is er tijd gereserveerd voor leerkrachten om samen te werken naar nieuwe oplossingen.		-,552
29. De directeur neemt de tijd om te komen kijken bij mijn lessen.	,500	-,614
30. De directeur moedigt de leerkrachten aan om samen te werken.	,603	-,447
31. Mijn baan als leerkracht biedt mij continu uitdagingen, stimuli en mogelijkheden waarop ik mijzelf professioneel kan ontwikkelen.		-,434

32. Als ik merk dat een van mijn collega's ergens niet helemaal uit komt op het gebied van lesgeven biedt ik altijd mijn hulp aan.	,427	,453	
33. Leerlingen zijn erg gemotiveerd om te leren en zich te ontwikkelen in deze school.			,406
34. Ik word aangemoedigd om nieuwe manieren van lesgeven uit te proberen in mijn lessen.	,508		
35. Mijn collega's laten zien dat ze mijn inzet betreffende samenwerking waarderen.		,471	
36. Ik kan er altijd op vertrouwen dat mijn collega's mij willen helpen als ik een probleem heb, zelfs als het niet hun expertise betreft.	,619		
37. Ik ben bereid om samen te werken met iedere leerkracht in deze school.	-,432		-,405
38. De directeur houdt rekening met de mening van de leerkrachten en medewerkers voordat hij een keuze maakt.	,726		
39. De school biedt mij bronnen die ik nodig heb om mijzelf te ontwikkelen en verbeteren als een leerkracht zoals vakliteratuur en verslagen.	,439		
40. Er zijn (nieuwe) regels opgesteld die ervoor zorgen dat leerkrachten meer mogelijkheden krijgen om samen te werken.	,583		
41. De directeur helpt en ondersteunt mij en mijn collega's in het omgaan met het gedrag van mijn leerlingen.	,734	-,413	
42. Ik bereid iedere week mijn lessen voor samen met mijn collega's.			
44. Er is veel sprake van samenwerkingsinspanning tussen leerkrachten in deze school.			,568

45. De vergaderingen en discussies met collega's zijn nuttig en effectief.		,463	,405
46. Mijn collega's helpen me in het omgaan met het gedrag van leerlingen.	,588		
47. Ik werk alleen maar samen met leerkrachten die op het zelfde niveau, aan dezelfde groep, als ik lesgeven.		,423	
48. De directeur respecteert mijn mening over het vak en hoe ik vind dat ik les moet geven.			,525
49. Leerkrachten delen goede voorbeelden met elkaar in deze school.	,610		
50. Ik heb de ruimte om volledig zelf te bepalen waar ik de nadruk op leg binnen mijn lessen zolang het binnen het lesprogramma valt.			,472
51. De discussies gedurende samenwerkingsbijeenkomsten zijn nuttig.			
52. De directeur steunt mij als ik mijn manier van lesgeven wil veranderen.	,407		,460
54. Ik houd er enorm van om in deze school werkzaam te zijn als leerkracht.	,463	,473	
55. Ik probeer vaak dingen uit in mijn les die ik geleerd heb van mijn collega's.	,531		
56. Ik krijg nieuwe ideeën en nuttige kennis van mijn collega's die ik kan gebruiken tijdens mijn lessen.	,569	-,410	
58. Het valt de directeur op als ik goed mijn best doe en goede resultaten behaal en hij/zij geeft eer en complimenten aan wie dat toekomt.		-,659	

59. Mijn collega's steunen me als ik mijn manier van lesgeven wil veranderen.	,510		-,538
60. Ik ga elke dag met plezier naar mijn werk.	,477	,544	
62. De visie van de school wordt met alle medewerkers besproken en er wordt gestreefd naar consensus en betrokkenheid van de medewerkers.			
63. Ik voel me zeker over mijn eigen leervermogen als leerkracht.	,752		
64. Ik vertrouw erop dat ik door alle leeractiviteiten die ik zelf onderneem, voldoende nieuwe kennis blijf ontwikkelen.	,716		
65. Ik heb vaak ideeën en kennis waar andere leerkrachten iets van kunnen leren.	,612		-,488
66. Ik heb de capaciteit om continu nieuwe leersituaties voor mijzelf te creëren.	,712		
68. Ik ben ervan overtuigd dat ik altijd goed en effectief les geef.			,466
69. Ik ben in staat om dingen die ik lees en leer van anderen in de praktijk goed toe te passen.	,702		
6a. Ik ben teveel van mijn tijd kwijt aan het schrijven van verslagen en het registreren van zaken. *		,470	-,500
8a. De directeur houdt geen rekening met de tijd die afgesproken is voor samenwerking tussen leraren.	,452		-,475
14a. Als ik ergens een baan aangeboden krijg die beter zou betalen, zou ik direct stoppen met lesgeven.	,402		

21a. Maar heel weinig leerlingen kunnen bijblijven bij mijn lessen, hoe goed ik ook mijn best doe.	,473	,423								
43a. Leerlingen zijn niet gemotiveerd om te leren door hun achtergrond en afkomst.			,499	,405						
53a. Leerkrachten houden geen rekening met de tijd die afgesproken is voor samenwerkingsverbanden.										
57a. De leerkrachten in deze school hebben weinig idee van de manier van lesgeven van hun collega's.	,539									
61a. Ik praat nooit met mijn collega's over de effectiviteit van mijn manier van lesgeven.	,409									-,526
67a. Ik ben onzeker over mijn professionele ontwikkeling.	,628									

Percentage van variantie: 16,90% 9,45% 6,37% 5,65% 4,94% 4,75% 4,11% 3,78% 3,56% 3,16%

Bijlage E

Tabel 8

Codeerboom met frequentie en voorbeeldfragment

Naam code	Frequentie	Voorbeeldfragment
Cultuur	8	“De cultuur en wat je eerder al hebt meegemaakt speelt mee”
Eigenheid	5	“De cluster heeft voordelen. De eigenheid die scholen meebrengen”
Ervaring deling	3	“ook dan die ervaring delen met anderen. En dat is juist zo super.”
Evaluatie	4	“Dat komt wel veel meer terug in de vergaderingen. En de teamvergaderingen. Gewoon een evaluatie van hoe was de dopo”
Financiën	5	“Dan zal je een financiële bijdrage moet leveren, maar het kan ook zijn dat je dat van de teambegroting doet. Maar dat vind ik nog, daar valt nog veel te winnen”
Enthousiasme cluster	6	Bij ons wordt het echt als heel fijn ervaren. Maar dat hebben volgens mij alle drie de scholen wel.
Homogeniteit	10	“We gaan wel meer op elkaar lijken.”
Professionele houding	9	“Dus de informatie die van buitenaf komt, die moet gebracht worden. Mensen gaan er niet zelf naar op zoek, en dat is waar we nu naar toe willen.”
Inspraak	1	“Of wel in samenspraak, want we hebben het over de school en daar mogen we best iets van vinden met zijn allen.”
Invloed maatschappij/ overheid	2	“Plus de leeftijd is opgerekt naar 67, dus ook de jonge leerkrachten krijgen geen kans op een vaste benoeming.”
kansen	3	“Misschien is het wel interessant om te kijken hoe die verder / want er zullen misschien nog wel meer clusters gaan ontstaan. En daar kan je weer dingen uithalen misschien.”
Kennisdeling	45	“Dat kun je nu ook uitwisselen met de collega’s van andere scholen.”

Kennisdeling (negatief)	4	“Vroeger noemde ze dat jatten van elkaar, vroeger dachten mensen van ik heb iets gemaakt en dat wil ik behouden, maar dat je deelt, en dat is ook iets wat veranderd is en wat sommigen mensen heel erg lastig vinden.”
Kennisdeling in school	6	“Daar zijn we al jaren mee bezig. Om bijvoorbeeld project werk te organiseren dat door heel de school gaat. Dus een thema en heel de school werkt aan dat thema op dezelfde tijden, met deuren open met elkaar.”
Kennisdeling in school (negatief)	9	“Ik denk dat wat we vaak miste, was af en toe een duo-collega, omdat we maar een groep hebben van alles en je wilt het gewoon af en toe over die rekenles hebben, of over dat onderdeel.”
Groepsgrootte	10	“Ik denk ook wel dat de grootte van de groepjes niet al te groot is.”
Autonomie	6	“Dat ligt echt bij de leerkrachten. Daar moeten we dan wel weer in gesprek over gaan, maar daar wil ik me niet mee bemoeien.”
Krimpende scholen	6	“Scholen krimpen enorm, landelijk gezien.”
Kritische houding	3	“Maar altijd met een kritische houding. Nooit van dat doen we wel effen, er wordt altijd wel gezegd van is het zinvol? Wij doen het al jaren zo, waarom is dat nou niet goed meer? En wat levert het op?”
Leiderschapsstijl	26	“Ik benader mijn collega’s vooral niet wetend maar vragend, van wat is de reden dat je het zo doet? Soms tot vervelens toe, zullen zij waarschijnlijk vinden, maar dat is wel wat er nu gebeurt.”
Leiderschapsstijl (negatief)	3	“Terwijl, ik heb ook collega’s en die willen per se weten oh wat gebeurt er. Maar dat kan natuurlijk niet.”
Mind set	9	“Dus dat heeft niets te maken met onwil of onkunde, maar het is ook het zich er niet van bewust zijn van dat dat zo is.”
Observatie	5	“Ik vind het leuk om bij anderen te gaan kijken.”
Observatie (negatief)	2	“Flitsbezoeken door leerkrachten wordt niet gedaan, er is geen vervanging. Maar dan zit iedereen natuurlijk met zijn eigen druktes.”
Opgelegde taken	7	“Het wordt wel opgelegd, of sterk geadviseerd. Maar dat zit ook in ons takenpakket. We hebben zoveel uur professionalisering, en een gedeelte daarvan wordt ingezet door de directeur.”

Basis	4	“Maar bij ons is het we hebben al vaak gezegd dit school jaar, het loopt zo geolied bij ons allemaal. Doordat die lijnen zijn uitgezet konden wij zelfstandig door.”
Opleiding en ontwikkeling	23	“Het is wel belangrijk dat we blijven leren en onszelf ontwikkelen”
Opleiding en ontwikkeling (negatief)	11	“Maar als we het hebben over individuele ontwikkeling, dan is dit nog te weinig. En daarin ligt nog een enorme kans, ook binnen de nieuwe cao.”
Organisatie	7	“Bepaalde dingen worden al vanuit Skipov neergezet Een paar jaar geleden is er heel erg vanuit technisch lezen in gestoken. Omdat dat op alle scholen eigenlijk heel erg achterbleef. Dus is dat Skipov breed heel erg ingezet.”
Organisatie (negatief)	1	“We hadden afgelopen dinsdag die studiedag met heel Skipov en ja, dat hebben wij niet als waardevol ervaren. De inhoud was eigenlijk voor ons niet goed.”
Oude aanpak (negatief)	18	“In het verleden werden er cursussen van buitenaf ingehuurd. Professionele organisaties die dus kennisoverdracht deden, en vervolgens gingen de mensen die luisterden, en die consumeerden en de volgende dag gingen ze gewoon weer hun eigen ding doen.”
Populatie	11	“Doorgaans komen onze kinderen niet taalzwak binnen dus als ze geen beperkingen hebben van zichzelf komen ze niet met een achterstand binnen.”
Potentieel	4	“Er zit een groot potentieel en dat geldt eigenlijk voor alle drie de locaties.”
Praktische toepassing	16	“De dopo heeft veel meer praktische dingen, je kunt er meteen iets mee doen.”
Prestatie/resultaten	12	“Dus het nog niet vanuit de noodzaak van ojee, we presteren nog niet genoeg, we krijgen anders met de stok.”
Relaties opbouwen	5	“Maar het belangrijkste is dat we elkaar leren kennen. Dat is het enige, als dat is gelukt, doelstelling behaald.”
Relaties opbouwen (negatief)	1	“Het was ook lastiger om samen te komen, in het begin de eerste paar keren. Het was wel even wennen, en goed, naar elkaar toe groeien is wel iets.”
Ruimte	4	“Maar wat mij betreft zou ik die ruimte veel meer willen. Dat mist nu nog.”
Specialisme	3	“Maar het kan ook zijn dat ik met mijn specialisme bepaalde thema's met leerkrachten uit gaan werken.”

Sturing	11	“Als we het hebben over vergaderingen... over schoolontwikkeling, daar zijn wat vaste momenten voor ingeroosterd.”
Switchen school	10	“Ik denk dat de mobiliteit binnen dit cluster, voor mij die vrijwillige mobiliteit wordt heel erg gepromoot.”
Switchen school (negatief)	2	“De directeur steekt wel in op het samen en het overlopen tussen de scholen. Maar daar is hij denk ik verder in, in denken, dan de leerkrachten.”
Teamopbouw	7	“Hier is het de laatste jaren heel rustig geweest. We hebben zelfs een jaar lang met vier full timers kunnen werken. Een paar jaar geleden. Nu hebben we veel part timers.”
Tijd	11	“Om dadelijk te faciliteren dat mensen in studiebijeenkomsten ook de tijd krijgen om samen onderzoek te doen.”
Toekomstperspectief	5	“Het komende schooljaar denk ik al wel dat we stappen gaan zetten naar leerkrachten die gaan onderzoeken en ook echt de taken verdelen en de bronnen buiten het cluster gaan zoeken, en buiten de eigen organisatie. Dus ik ben heel benieuwd, ik vind het een hele leuke ontwikkeling, dus ik ben heel benieuwd wat het gaat opleveren.”
Vakliteratuur	7	“En soms ben ik ze aan het lezen en dan denk ik wel van, oh dat is leuk.”
Verandering takenpakket	3	“Het was zoeken in het begin, want je weet niet zo goed van hoort dit nou wel bij mij of hoort dit nou niet bij mij?”
Verantwoordelijkheid nemen / onderzoekende houding / experimenteren	17	“Eigen verantwoordelijkheid, dat is heerlijk. En dan past het stukje experimenteren ook daarin.”
Verantwoordelijkheid nemen / onderzoekende houding / experimenteren (negatief)	2	“En je hebt ook mensen die volgen, maar er zijn ook mensen die veel behoudender zijn, die niet meteen een stap buiten de deur zetten om het zo maar te zeggen.”

Verdeling van taken	5	“Het was ook wel mooi om te zien van als jij dit doet en ik dat dan hoeven we dat niet allebei te doen, want we gaan toch met hetzelfde aan de slag.”
Verwachting van en voorbereiding op cluster en plg	10	“Op dit moment is het wel gecommuniceerd, van we gaan naar een lerende gemeenschap toe.”
Verwachting van en voorbereiding op cluster en plg (negatief)	3	“zij hadden dat in het begin helemaal niet zo aan zien komen denk ik.”
Visie	5	“Er is op stichtingsniveau een missie en dan uiteindelijk een visie, die is overigens nu wel op dit moment in ontwikkeling.”
Vrijheid	6	“Het maakt voor mij een hele vrije sfeer. Die vrijblijvendheid dat was ook echt het doel van die dopo's. Ze wilden daar absoluut niets mee opleggen, maar ik heb het idee dat die vrijheid wel zo ervaren is.”
Waarden / identiteit	7	“Wat ik interessanter vind uiteindelijk is werken vanuit waarden, welke waarden vinden hun uiteindelijk belangrijk. En daar kan nog wel eens verschil in zijn.”
Blinde vlekken	3	“Maar als je al zo lang met elkaar samen werkt merk je toch dat er bepaalde dingen er in sluipen die normaal zijn in je optiek en dat het gewoon goed is als er iemand anders aan het roerstaat dan krijg je toch weer andere inzichten en benaderingen.”
Totaal aantal fragmenten	433	

Bijlage F

Tabel 9

Descriptieve statistieken per vraag

	Min	Max	M	SD
7. De directeur heeft tijd voor mij als ik mijn lessen of mijn leerlingen wil bespreken met hem/haar.	1	4	1,81	,72
9. Ik houd er van om les te geven aan de groep die ik momenteel les geef	1	4	1,32	,69
10. Deze school richt zich op het bereiken van een hoge kwaliteit voor alle leerlingen, dit is ook terug te vinden in het beleid van de school.	1	3	1,46	,53
11. De directeur interesseert zich in mijn lessen en mijn leerlingen.	1	4	1,79	,77
12. Leerkrachten delen ideeën met elkaar over hoe je het best kan om gaan met het gedrag van leerlingen.	1	4	1,73	,65
13. Nieuwe leerkrachten krijgen gedurende het eerste jaar van hun aanstelling goede begeleiding in het verbeteren van hun vak	1	4	2,35	0,699
15. Het beleid en de doelen van de school zijn duidelijk zichtbaar in mijn lessen.	1	3	1,76	0,465
16. Ik krijg veel gelegenheid om deel te nemen aan het maken van beslissingen die invloed hebben op mijn werk.	1	3	1,97	0,647
17. Leerkrachten zoeken continu naar verbeteringen en nieuwe ideeën om van te leren.	1	4	1,70	0,663
18. De inhoud van mijn lessen hebben een logische verhouding met wat de leerlingen een jaar eerder en later leren.	1	3	1,44	0,532
19. Er heerst een open en eerlijke sfeer in de school waar iedereen elkaar kan vertrouwen.	1	3	1,65	0,626
20. Er zijn erg goede leerkrachten in deze school.	1	3	1,41	0,528
22. Ik heb het gevoel dat ik voldoende mogelijkheid heb om nieuwe dingen te leren in mijn vakgebied.	1	3	1,75	0,595
23. Ik praat veel over individuele leerlingen met mijn collega's om betere manieren te kunnen bedenken om ze te ondersteunen.	1	4	1,78	0,728

24. Ik probeer mijn collega's zo veel mogelijk te steunen bij het bedenken en uitvoeren van nieuwe ideeën.	1	4	1,51	0,592
25. Er worden (nieuwe) methoden ingezet om effectieve communicatie tussen leerkrachten te stimuleren.	1	4	2,49	0,716
26. De leerkrachten zijn goed in het onderling afhandelen en oplossen van onenigheden.	1	3	1,81	0,592
27. Ik ben er trots op dat ik leerkracht ben in deze school met deze collega's.	1	3	1,35	0,513
28. Iedere week is er tijd gereserveerd voor leerkrachten om samen te werken naar nieuwe oplossingen.	1	4	3,16	0,745
29. De directeur neemt de tijd om te komen kijken bij mijn lessen.	1	4	2,06	0,878
30. De directeur moedigt de leerkrachten aan om samen te werken.	1	4	1,62	0,705
31. Mijn baan als leerkracht biedt mij continu uitdagingen, stimuli en mogelijkheden waarop ik mijzelf professioneel kan ontwikkelen.	1	3	1,56	0,532
32. Als ik merk dat een van mijn collega's ergens niet helemaal uit komt op het gebied van lesgeven biedt ik altijd mijn hulp aan.	1	4	1,48	0,618
33. Leerlingen zijn erg gemotiveerd om te leren en zich te ontwikkelen in deze school.	1	3	1,95	0,46
34. Ik word aangemoedigd om nieuwe manieren van lesgeven uit te proberen in mijn lessen.	1	3	1,70	0,64
35. Mijn collega's laten zien dat ze mijn inzet betreffende samenwerking waarderen.	1	3	1,62	0,55
36. Ik kan er altijd op vertrouwen dat mijn collega's mij willen helpen als ik een probleem heb, zelfs als het niet hun expertise betreft.	1	3	1,43	0,53
37. Ik ben bereid om samen te werken met iedere leerkracht in deze school.	1	3	1,54	0,67
38. De directeur houdt rekening met de mening van de leerkrachten en medewerkers voordat hij een keuze maakt.	1	3	1,90	0,56
39. De school biedt mij bronnen die ik nodig heb om mijzelf te ontwikkelen en verbeteren als een leerkracht zoals vakliteratuur en verslagen.	1	3	1,78	0,63
40. Er zijn (nieuwe) regels opgesteld die ervoor zorgen dat leerkrachten meer mogelijkheden krijgen om samen te werken.	2	4	2,56	0,71
41. De directeur helpt en ondersteunt mij en mijn collega's in het omgaan met het gedrag van mijn leerlingen.	1	4	2,02	0,73

42. Ik bereid iedere week mijn lessen voor samen met mijn collega's.	1	4	3,27	0,87
44. Er is veel sprake van samenwerkingsinspanning tussen leerkrachten in deze school.	1	4	2,27	0,87
45. De vergaderingen en discussies met collega's zijn nuttig en effectief.	1	3	1,81	0,50
46. Mijn collega's helpen me in het omgaan met het gedrag van leerlingen.	1	4	1,76	0,59
47. Ik werk alleen maar samen met leerkrachten die op het zelfde niveau, aan dezelfde groep, als ik lesgeven.	1	4	3,21	0,83
48. De directeur respecteert mijn mening over het vak en hoe ik vind dat ik les moet geven.	1	3	1,54	0,59
49. Leerkrachten delen goede voorbeelden met elkaar in deze school.	1	4	1,75	0,65
50. Ik heb de ruimte om volledig zelf te bepalen waar ik de nadruk op leg binnen mijn lessen zolang het binnen het lesprogramma valt.	1	4	1,67	0,62
51. De discussies gedurende samenwerkingsbijeenkomsten zijn nuttig.	1	4	1,83	0,64
52. De directeur steunt mij als ik mijn manier van lesgeven wil veranderen.	1	3	1,79	0,60
54. Ik houd er enorm van om in deze school werkzaam te zijn als leerkracht.	1	3	1,41	0,59
55. Ik probeer vaak dingen uit in mijn les die ik geleerd heb van mijn collega's.	1	4	1,95	0,66
56. Ik krijg nieuwe ideeën en nuttige kennis van mijn collega's die ik kan gebruiken tijdens mijn lessen.	1	4	1,90	0,73
58. Het valt de directeur op als ik goed mijn best doe en goede resultaten behaal en hij/zij geeft eer en complimenten aan wie dat toekomt.	1	3	1,84	0,70
59. Mijn collega's steunen me als ik mijn manier van lesgeven wil veranderen.	1	3	2,05	0,58
60. Ik ga elke dag met plezier naar mijn werk.	1	4	1,59	0,71
62. De visie van de school wordt met alle medewerkers besproken en er wordt gestreefd naar consensus en betrokkenheid van de medewerkers.	1	4	1,63	0,77
63. Ik voel me zeker over mijn eigen leervermogen als leerkracht.	1	3	1,62	0,61
64. Ik vertrouw erop dat ik door alle leeractiviteiten die ik zelf onderneem, voldoende nieuwe kennis blijf ontwikkelen.	1	3	1,54	0,53
65. Ik heb vaak ideeën en kennis waar andere leerkrachten iets van kunnen leren.	1	3	1,95	0,55
66. Ik heb de capaciteit om continu nieuwe leersituaties voor mijzelf te creëren.	1	3	1,87	0,58
68. Ik ben ervan overtuigd dat ik altijd goed en effectief les geef.	1	3	2,10	0,47

69. Ik ben in staat om dingen die ik lees en leer van anderen in de praktijk goed toe te passen.	1	2	1,73	0,45
6. Ik ben teveel van mijn tijd kwijt aan het schrijven van verslagen en het registreren van zaken. *	2	4	3,22	0,68
8. De directeur houdt geen rekening met de tijd die afgesproken is voor samenwerking tussen leraren.	1	3	1,62	0,61
14. Als ik ergens een baan aangeboden krijg die beter zou betalen, zou ik direct stoppen met lesgeven.	1	4	1,79	0,74
21. Maar heel weinig leerlingen kunnen blijven bij mijn lessen, hoe goed ik ook mijn best doe.	1	3	1,48	0,54
43. Leerlingen zijn niet gemotiveerd om te leren door hun achtergrond en afkomst.	1	3	1,43	0,62
53. Leerkrachten houden geen rekening met de tijd die afgesproken is voor samenwerkingsverbanden.	1	3	1,79	0,57
57. De leraren in deze school hebben weinig idee van de manier van lesgeven van hun collega's.	1	4	2,29	0,87
61. Ik praat nooit met mijn collega's over de effectiviteit van mijn manier van lesgeven.	1	3	1,92	0,70
67. Ik ben onzeker over mijn professionele ontwikkeling.	1	4	1,90	0,73
