

Het effect van kenmerken van een professionele
leergemeenschap op schooleffectiviteit

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Kees Jan Visser, 3231313

Begeleider en 1^e beoordelaar: Dr. H. Jongen

2^e beoordelaar: Dr. J.J.H.M. Janssen

Juni 2011

Samenvatting

Scholen voor primair onderwijs in Nederland worden steeds meer gedwongen verantwoording af te leggen over de opbrengsten van de leerlingen en veel veranderingen richten zich derhalve op het verhogen van de opbrengsten. Één van de manieren die zou kunnen leiden tot betere prestaties van leerlingen is te komen tot een professionele leergemeenschap. Deze manier heeft echter tot nu toe weinig aandacht gekregen in de discussie rondom schoolverbetering. Er is internationaal relatief weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen de professionele leergemeenschap en de resultaten van leerlingen. De onderzoeken die zijn gedaan laten een positief beeld zien. Dit onderzoek richt zich op de samenhang tussen de mate waarin een school voor primair onderwijs een professionele leergemeenschap vormt en schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen en de mate waarin de kenmerken van een professionele leergemeenschap de schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen kunnen voorspellen. Zeven van de negen kenmerken vertonen een significante correlatie met schooleffectiviteit, terwijl vijf van de negen kenmerken (als set) een significant, maar zwak effect hebben op de schooleffectiviteit.

1. Inleiding

Scholen voor primair onderwijs in Nederland worden steeds meer gedwongen verantwoording af te leggen over de resultaten van de leerlingen. Veel veranderingen binnen het onderwijs richten zich derhalve op de resultaten van de leerlingen. Hopkins (2001) gebruikt de term “authentieke schoolverbetering” om ontwikkelingen binnen het onderwijs te omschrijven, die zich richten op de resultaten van de leerlingen en de capaciteit van scholen om veranderingen te managen. Programma’s die zich hierop richten zijn gericht op resultaat en versterking van ambities en verwachtingen, gebaseerd op onderzoek en prestatieverhogend. Zeer weinig eerdere studies op het gebied van schoolverbetering houden volgens Hopkins rekening met de resultaten van de leerlingen. Scholen kunnen veranderen door het verbeteren van de professionele leergemeenschap, teneinde de leerresultaten te verhogen. Er wordt verondersteld dat er sprake is van een professionele leergemeenschap binnen een school, als alle professionals binnen de school betrokken zijn bij een constante cyclus van leren. Professionele leergemeenschappen hebben tot nu toe echter weinig aandacht gekregen in de discussie rondom schoolverbetering (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). De levensvatbaarheid van professionele leergemeenschappen hangt volgens Vescio, Ross en Adams (2008) af van het succes dat ze hebben in het verhogen van de prestaties van leerlingen, door middel van het verbeteren van de lespraktijk. Volgens hen rust er een taak op de onderwijsgeevenden om te laten zien hoe het werken in professionele leergemeenschappen het leren verbetert. Verbiest en Vandenberghe (2002) geven aan dat Nederlandse literatuur over professionele leergemeenschappen zich slechts richt op bepaalde aspecten van de professionele leergemeenschap zoals collectief leren of leiderschap. Verbiest (2002, 2003, 2011) legt in meerdere artikelen de relatie tussen de verschillende aspecten van een professionele leergemeenschap en de effectiviteit van scholen in de vorm van de testresultaten van leerlingen. Onderzoek naar de relatie tussen de professionele leergemeenschap en testresultaten van leerlingen in het primair onderwijs heeft in Nederland echter nog niet eerder plaats gevonden. Het doel van dit onderzoek is deze relatie te onderzoeken.

2. Theoretisch kader

Professionele leergemeenschap

Kilbane (2009) omschrijft een professionele leergemeenschap als een groep professionals die een gezamenlijke visie op leren hebben en overeenkomsten bezitten die betrekking hebben op samenwerking, reflectie, het eigen handelen en zowel het lesgeven als het leerproces onderzoeken. Het accepteren van verantwoordelijkheid voor het leren, niet alleen van zichzelf, maar van alle leden van de gemeenschap, is een centraal relationeel element van de professionele leergemeenschap. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas (2006) onderscheiden een aantal kenmerken van professionele leergemeenschappen, die niet los van elkaar gezien kunnen worden: gedeelde visie en waarden, gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leerproces, professionele, reflectieve en onderzoekende houding, samenwerking, bevordering van zowel individueel als groepsleren, onderling vertrouwen, respect, ondersteuning en openheid. Vescio, Ross en Adams (2008) noemen als extra, essentieel kenmerk een heldere en constante focus op het leren van de leerlingen.

Leerlinggerichtheid

Vescio, Ross en Adams (2008) noemen acht studies die de relatie tussen deelname van leraren aan een professionele leergemeenschap en resultaten van leerlingen onderzoeken. Deze tonen aan dat de resultaten van de leerlingen verbeteren. In de gemeenschappen waar wel werd samengewerkt, maar waar de focus niet lag op de resultaten van de leerlingen, werden deze resultaten echter niet gehaald. De leerlinggerichtheid komt tot uiting in een constante focus op het leren van de leerlingen en gedeelde waarden en visie die zicht richten op het leren van de leerlingen. Het zou voor leraren routine moeten zijn om zich constant te richten op de prestaties van leerlingen en daar hoge verwachtingen bij te hebben (Dufour, 2004). Volgens Marzano (2003) richt men zich binnen het onderwijs te veel op het curriculum zoals dit wordt aangeboden door de leerkrachten, en veel te weinig op het curriculum waar de leerlingen van leren.

Leiderschap

De totstandkoming van een professionele leergemeenschap wordt sterk beïnvloed door houdingen en verwachtingen die mensen hebben en de organisatiestructuur en hulpmiddelen binnen een organisatie. Zonder aanpassingen van deze culturele en structurele factoren wordt het doorvoeren van veranderingen binnen een school zeer moeilijk (Hopkins, 2001; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000). De wijze van leiderschap is een belangrijke factor van invloed op deze factoren. Leergemeenschappen profiteren vooral van leiders die samenwerking faciliteren en leraren die elkaar uitdagen om nieuwe ideeën te ontwikkelen, in plaats van het voorschrijven van acties van bovenaf (Kilbane, 2009). Deze leiderschapsstijl wordt transformationeel leiderschap genoemd (Leithwood & Jantzi, 2006). Het verbeteren van de capaciteiten en het verhogen van persoonlijke betrokkenheid bij organisatiedoelen is het fundamentele doel van deze vorm van leiderschap. Dit zou resulteren in extra inzet en verhoogde productiviteit. Een ander kenmerk van transformationeel leiderschap is het delen van verantwoordelijkheden binnen de organisatie, teneinde te komen tot collectieve ambities. Creemers en Reezigt (1997) geven aan dat het effect van veranderingen wordt vergroot door een cultuur van samenwerking, gedeelde visie over de toekomst van de school en het op transparante wijze nemen van beslissingen. Leiderschap en administratieve ondersteuning spelen een grote rol vanwege de kracht van het nemen van beslissingen door de schoolleider. De schoolleider moet volgens Dufour (2004) voorzien in voldoende tijd voor samenwerking. De manier waarop relaties zijn opgebouwd en de schoolcultuur kunnen sterk worden beïnvloed door acties van sleutelfiguren binnen de school. Aandacht van de schoolleider voor deze factoren kan de kans op het slagen van een professionele leergemeenschap verhogen. Volgens Dooner, Mandzuk en Clifton (2008) zijn schoolleiders niet in staat om leraren door de onvermijdelijke spanningen die komen kijken bij groepswork heen te loodsen. Spanningen kunnen de realisatie van een professionele leergemeenschap belemmeren. Deelnemers kunnen zich, uit angst voor gezichtsverlies, verschuilen achter de expertise van anderen. Het verschuilen leidt er dan weer toe dat de angst voor gezichtsverlies blijft bestaan (De Weerd, Corthouts, Martens & Bouwen, 2002). Om te komen tot een effectieve leergemeenschap, moet dit obstakel worden weggenomen. Hipp, Huffman, Pankake en Olivier (2008) geven aan dat de leider van de school hierin, en in andere factoren die

gerelateerd zijn aan de professionele leergemeenschap, een zeer grote rol spelen. Leaders die zich constant richten op groei en het leren van zowel de leerlingen als het personeel, dragen bij aan een organisatie waar personeel wordt ondersteund en gefaciliteerd.

Samenwerking

Het model van de professionele leergemeenschap vraagt om een fundamentele verandering in de bestaande structuren en de traditionele manier van denken over scholing van leerkrachten. Cursussen en trainingen leiden volgens Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas (2006) niet noodzakelijkerwijs tot vorderingen of verbeteringen. Het is de cyclus van de dagelijkse lespraktijk waarin leraren nieuwe kennis opdoen, het uitproberen in de praktijk en van de ervaringen die daaruit voortvloeien. Het concept van de professionele leergemeenschap rust in de kern op de veronderstelling van het bevorderen van het leren van leerlingen door het verbeteren van de lespraktijk (Sigurdardóttir, 2006). Volgens Sigurdardóttir is het echter moeilijk te voorspellen of er een relatie bestaat tussen een professionele leergemeenschap en de effectiviteit van een school, omdat daar nog maar weinig onderzoek naar gedaan is. Ondanks het feit dat het er tot nu niet veel onderzoek naar is gedaan, tonen uitkomsten aan dat de resultaten van de leerlingen en daarmee de effectiviteit van scholen verbeteren, op het moment dat leraren deelnemen aan professionele leergemeenschappen. Het accepteren van verantwoordelijkheid voor het leren van alle deelnemers aan een professionele leergemeenschap en de onderlinge ondersteuning die daarbij aanwezig moet zijn is volgens Kilbane (2009) één van de centrale elementen van een professionele leergemeenschap. Leerkrachten kunnen bijdragen aan een professionele leergemeenschap door samen te werken. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas geven aan dat verbeteringen in het lesgeven niet mogelijk zijn zonder samenwerking en het delen van gezamenlijke doelen. Dit kan worden bereikt door middel van activiteiten die verder gaan dan oppervlakkige uitwisselingen tussen leerkrachten. Succesvolle samenwerking maakt de weg vrij voor reflectie, het delen van goede ideeën en het nemen van risico's die noodzakelijk zijn om te komen tot veranderingen. Volgens Hipp, Huffman, Pankake en Olivier (2008) en De Weerd, Corthouts, Martens en Bouwen (2002) geeft het creëren van een veilige leergemeenschap waarin wordt samengewerkt, ruimte voor het ontdekken van verschillen, zodat individuele leden hun eigen leerdoelen kenbaar

durven maken. Een veilige leergemeenschap geeft ruimte voor het ontdekken van verschillen, zodat individuen hun eigen leerdoelen kenbaar durven maken. In een leergemeenschap waar men oog heeft voor elkaar voelen leerkrachten zich uitgedaagd, plezierig en professioneel betrokken.

Schooleffectiviteit

De vraag of een school een substantiële impact heeft op het leren van kinderen gedurende een bepaalde periode is van essentieel belang voor de verantwoordingsplicht die scholen hebben (Heck, 2006). Beleidsbepalers zouden een voorkeur hebben voor een “geen excuus” benadering, vanwege de eenvoud ervan. Een effectieve school is in dat geval een school die simpelweg de gestelde normen haalt gedurende een vastgestelde periode. Hierbij wordt niet gekeken naar factoren die mogelijk van invloed zijn op uitkomsten en niet binnen de invloed van scholen vallen. Vanwege de relatie tussen sociaaleconomische factoren en leerprestaties zouden sommige scholen meer moeite kunnen hebben de normen te halen. Onderzoek toont aan dat schoolprestaties kunnen verschillen vanwege verschillen tussen groepen leerlingen (Thomas, 2001). Gelijkheid en validiteit van scores zouden moeten worden verhoogd, zodat scholen echt worden beoordeeld op basis van factoren waar ze zelf invloed op hebben. De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, Van den Bergh en Rijlaarsdam (2007) geven aan dat kritiek op onderzoek waarbij slechts één criterium voor schooleffectiviteit wordt gehanteerd slechts gedeeltelijk terecht is. Het is onmogelijk te verwachten dat onderzoek naar schooleffectiviteit op een dusdanige manier wordt ontworpen dat alle factoren kunnen worden meegenomen. Het staat onderzoekers dan ook vrij om zelf keuzes te maken welke criteria worden gebruikt. Ook geven De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, Van den Bergh & Rijlaarsdam aan dat er een sterke correlatie bestaat tussen scores van reken- en taaltoetsen op zowel leerling- als schoolniveau. Ongeacht de sociale achtergrond van leerlingen, het IQ en geslacht zal een leerling zeer waarschijnlijk ook hoog scoren op taaltoetsen als het hoog scoort op rekentoetsen. Volgens Heck is het belangrijk om schooleffectiviteit te meten aan de hand van resultaten van een langere periode, onafhankelijk van welke factoren worden meegenomen in het onderzoek. Het gebruik van uitkomsten gedurende een langere periode is gebaseerd op de assumptie dat kenmerken van leerlingen die van invloed zijn op de resultaten redelijk stabiel zijn voor een school. Het aanpassen van de normen is een manier om

rekening te houden met mogelijke verschillen tussen leerlingen. Geen rekening houden met mogelijk versturende factoren zou ongelijkheid in de hand werken.

Sigurdardóttir heeft in IJsland onderzoek gedaan naar de professionele leergemeenschap en de relatie met de effectiviteit van een school in de vorm van testresultaten van basisschoolleerlingen. Zij heeft aan de hand van een uitgebreide literatuurstudie negen kenmerken van een professionele leergemeenschap opgesteld (zie tabel 1). De belangrijkste eigenschappen van professionele leergemeenschappen zoals deze in de literatuur naar voren komen, richten zich op leerlinggerichtheid, de samenwerking onder personeel en het leiderschap binnen de school (De Weerd, Corthouts, Martens & Bouwen, 2002; Dufour, 2004; Giles & Hargreaves, 2006; Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008; Kilbane, 2009; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008). Deze eigenschappen komen terug in de negen kenmerken van professionele leergemeenschappen die Sigurdardóttir gebruikt in haar onderzoek en die de basis vormen voor dit onderzoek (zie tabel 1).

Tabel 1

Negen variabelen van een professionele leergemeenschap en overeenkomsten met literatuur

Eigenschap	Variabele	Literatuur
Leerlinggerichtheid	Gedeelde waarden en visie die zich richten op het leren van de leerlingen	Hord, 1999; Louis, Marks & Kruse, 1996; McLaughlin & Talbert, 2001; Stoll et al, 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008
	Hoge verwachtingen van de leerlingen	Dufour, 2004; Louis, Marks & Kruse, 1996; McLaughlin & Talbert, 2001
Leiderschap	Gedeeld leiderschap, waardering voor de mening van leerkrachten bij het nemen van	Kilbane, 2009; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998;

	beslissingen	Louis, Marks & Kruse, 1996; Hord, 1999; Vescio, Ross, & Adams, 2008
	Een organisatiestructuur die samenwerking onder leerkrachten bevordert	Dufour, 2004; Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008; Hord, 1999; Kilbane, 2009
Samenwerking	Een gevoel van onderlinge ondersteuning onder personeel	Kilbane, 2009; Louis, Marks & Kruse, 1996; McLaughlin & Talbert, 2001; Stoll et al, 2006
	Samenwerkend leren van personeel	Hord, 1999; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998; Louis, Marks & Kruse, 1996; McLaughlin & Talbert, 2001; Stoll et al; 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008
	Werkgewoontes (activiteiten) die samenwerkend leren bevorderen	Dufour, 2004; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998; Vescio, Ross, & Adams, 2008
	Een sociaal klimaat dat samenwerkend leren bevordert	De Weerd, Corthouts, Martens & Bouwen, 2002; Hord, 1999; Louis, Marks & Kruse, 1996; McLaughlin & Talbert, 2001
	Werkplezier en toewijding	Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008; McLaughlin & Talbert, 2001

De onderzoeksvragen van dit onderzoek zijn als volgt geformuleerd:

1. “Welke samenhang is er tussen de mate waarin een Nederlandse school voor primair onderwijs een professionele leergemeenschap vormt en de effectiviteit van een school in de vorm van testresultaten van leerlingen op het gebied van rekenen?”

De deelvragen hierbij zijn:

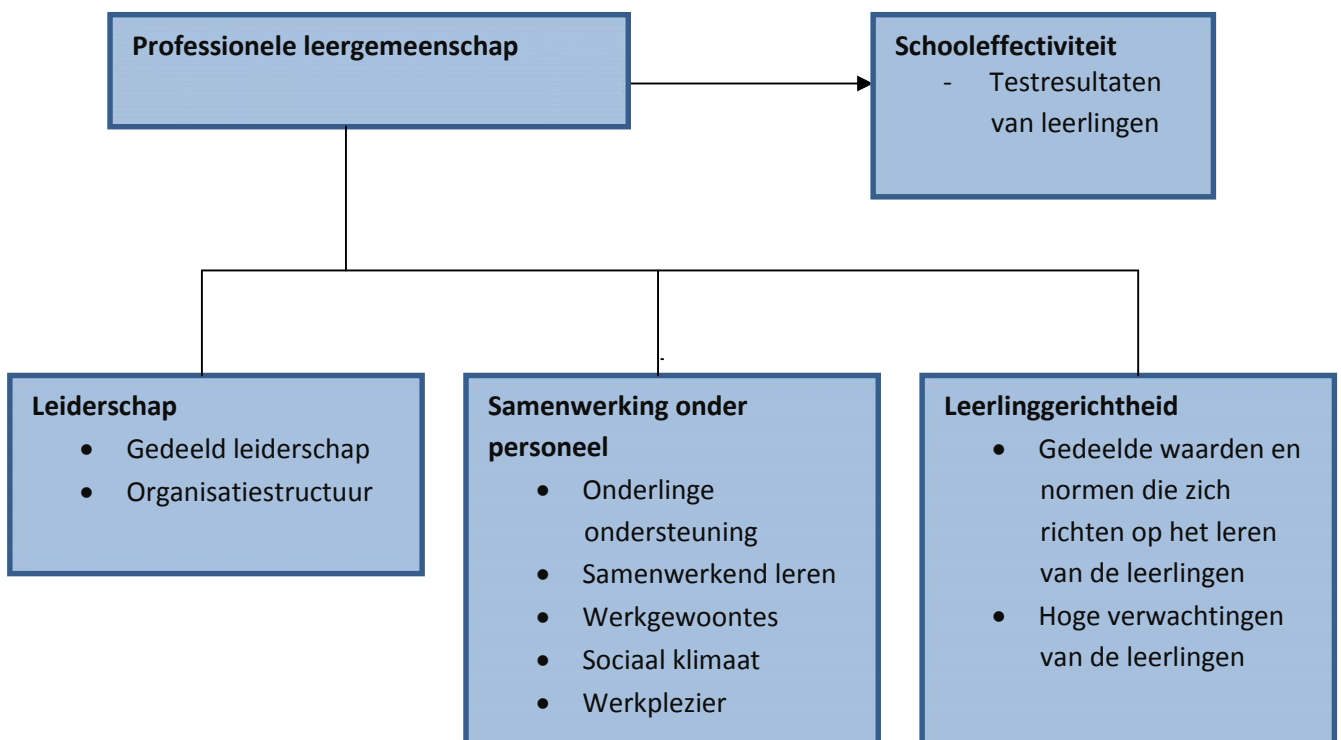
1.1 Welke samenhang is er tussen de mate van leerlinggerichtheid en de schooleffectiviteit?

1.2 Welke samenhang is er tussen de wijze van leiderschap en de schooleffectiviteit?

1.3 Welke samenhang is er tussen de mate van samenwerking onder personeel en de schooleffectiviteit?

2. “Welke kenmerken van een professionele leergemeenschap beïnvloeden de schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen op het gebied van rekenen?”

Het conceptuele model ziet er als volgt uit:



Aan de hand van de literatuur over professionele leergemeenschappen zijn de volgende hypothesen opgesteld:

H1: Er is een positief verband tussen de schooleffectiviteit en de kenmerken van leerlinggerichtheid binnen een professionele leergemeenschap

H2: Er is een positief verband tussen schooleffectiviteit en de kenmerken van leiderschap binnen een professionele leergemeenschap

H3: Er is een positief verband tussen schooleffectiviteit en de kenmerken van samenwerking onder personeel binnen een professionele leergemeenschap

H4: Alle kenmerken van een professionele leergemeenschap hebben een positieve invloed op de schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen op het gebied van rekenen

3. Methode

Dit onderzoek richt zich op de samenhang tussen de mate waarin een school voor primair onderwijs een professionele leergemeenschap vormt en schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen en de mate waarin de kenmerken van een professionele leergemeenschap de schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen kunnen voorspellen. De negen kenmerken van een professionele leergemeenschap zoals opgesteld door Sigurdardóttir (2006) vormen de onafhankelijke variabelen van het onderzoek. De afhankelijke variabele is de schooleffectiviteit in de vorm van de testcores van de Citotoets rekenen van de leerlingen in groep acht. Het onderzoekselement in dit onderzoek zijn de leerkrachten van de basisscholen waar het onderzoek uitgevoerd wordt. Dit onderzoek is een correlatie- en regressiestudie die zich richt op de relatie tussen de professionele leergemeenschap en schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen. Een sterke relatie tussen een onafhankelijke en de afhankelijke variabele zou erop kunnen wijzen dat

één van de variabelen een conditie zou kunnen zijn voor de andere. Omdat correlatie geen causale verbanden aan kan tonen, wordt, in tegenstelling tot wat is vermeld in de onderzoeksopzet, aan de hand van een multiële regressie gekeken in hoeverre de onafhankelijke variabelen de variantie in de afhankelijke variabele kunnen voorspellen.

Deelnemers

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen een stichting met 23 scholen voor primair onderwijs in Zoetermeer. Toestemming voor het onderzoek is verleend door de algemeen directeur van de stichting waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd. Op basis van de gemiddelde Cito testresultaten rekenen van de leerlingen in groep 8 van de schooljaren 2007-2008, 2008-2009 en 2009-2010 zijn dertien scholen geselecteerd. Hierbij is rekening gehouden met de grootte van de scholen en de normscores zoals deze worden gehanteerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Hieronder zijn vijf scholen die onder het gemiddelde scoren, vier scholen die gemiddeld scoren en vier scholen die boven het gemiddelde scoren. Van de geselecteerde scholen zijn de 286 leerkrachten gevraagd een vragenlijst over de verschillende kenmerken van een professionele leergemeenschap in te vullen. Het responspercentage is 29,7%. 85 Respondenten hebben de vragenlijst ingevuld en geretourneerd, waarvan 80 vrouwen en 5 mannen.

Instrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst (Sigurdardóttir, 2006). Er is gekozen voor dit instrument omdat alle kenmerken van een professionele leergemeenschap, zoals deze naar voren komen in verschillende literatuur, hierin naar voren komen. De vragenlijst (bijlage 1) wordt gebruikt om na te gaan hoe de scholen scoren op de verschillende aspecten van een professionele leergemeenschap. De negen variabelen die Sigurdardóttir gebruikt in haar onderzoek zijn gebaseerd op eerder onderzoek (zie tabel 1). Leerkrachten van de geselecteerde scholen worden middels het reageren op 56 stellingen gevraagd naar hun mening over de kenmerken van een professionele leergemeenschap. Per stelling kan men kiezen uit een vier-punts Likert-schaal, waarbij 1= zeer mee eens, 2 = tamelijk mee eens, 3 = tamelijk mee oneens en 4 = zeer mee oneens. Het grootste deel van de

stellingen is positief geformuleerd, zeven van de 56 stellingen zijn negatief geformuleerd. Bij de vragenlijst is een begeleidend schrijven gevoegd, waarin uitgelegd wordt wat de bedoeling is en waarvoor het invullen van de vragenlijst dient. De leerkrachten hebben één week de tijd gekregen om de vragenlijst, anoniem, in te vullen. Sigurdardóttir heeft de validiteit van de vragenlijst vergroot door middel van het uitvoeren van een pilot voor het daadwerkelijke onderzoek en het weghalen van stellingen die een lage homogeniteit veroorzaakten. Omdat de vragenlijst vertaald is naar het Nederlands, is de betrouwbaarheid van de totaalscores van de verschillende variabelen wederom berekend door middel van berekening van Cronbach's alpha. Om te komen tot acceptabele betrouwbaarheid van de vragenlijst, zijn 4 items uit de vragenlijst verwijderd. De variabelen zijn geoperationaliseerd aan de hand van de mate van gedeelde waarden en visie die zich richten op het leren van de leerlingen (4 items, $\alpha = .76$), mate van hoge verwachtingen van leerlingen (3 items, $\alpha = .79$), mate van gedeeld leiderschap (4 items, $\alpha = .84$), mate van gevoel van onderlinge ondersteuning onder personeel (11 items, $\alpha = .82$), mate van samenwerkend leren van personeel (9 items, $\alpha = .87$), mate van organisatiestructuur die samenwerkend leren onder leerkrachten bevordert (4 items, $\alpha = .61$), mate van werkgewoontes die samenwerkend leren bevorderen (5 items, $\alpha = .73$), mate van sociaal klimaat dat samenwerkend leren bevordert (5 items, $\alpha = .82$) en mate van werkplezier en toewijding (5 items, $\alpha = .92$). Tabel 2 toont per variabele een voorbeeldvraag en de antwoordschaal.

Tabel 2

Negen variabelen van een professionele leergemeenschap en voorbeeldvragen

Variabele	Voorbeeldvraag	Antwoordschaal*
Gedeelde waarden en visie die zich richten op het leren van de leerlingen	De visie van school wordt regelmatig besproken, zodat er consensus is en iedereen zich bewust is van de visie	1 2 3 4 O O O O
Hoge verwachtingen van de leerlingen	Ik motiveer leerlingen om te leren en successen te behalen	1 2 3 4 O O O O

Gedeeld leiderschap	De directeur stelt mijn mening over onderwijsinhoudelijke zaken op prijs	1	2	3	4
		O	O	O	O
Een gevoel van onderlinge ondersteuning onder personeel	Ik bied altijd hulp aan als ik merk dat collega's problemen hebben in de klas	1	2	3	4
		O	O	O	O
Samenwerkend leren van personeel	Ik praat met collega's over leerlingen en over hoe ik hun resultaten kan verbeteren	1	2	3	4
		O	O	O	O
Een organisatiestructuur die samenwerking onder leerkrachten bevordert	De directie voorziet niet in voldoende tijd om samen te werken met andere leerkrachten	1	2	3	4
		O	O	O	O
Werkgewoontes die samenwerkend leren bevorderen	Ik bereid regelmatig lessen voor met collega's	1	2	3	4
		O	O	O	O
Een sociaal klimaat dat samenwerkend leren bevordert	Mijn collega's laten zien dat ze mijn inbreng waarderen	1	2	3	4
		O	O	O	O
Werkplezier en toewijding	Ik ben er trots op dat ik op deze school werk	1	2	3	4
		O	O	O	O

**1= zeer mee eens, 2 = tamelijk mee eens, 3 = tamelijk mee oneens en 4 = zeer mee oneens*

Design en procedures

Van de dertien geselecteerde scholen voor primair onderwijs in Zoetermeer wordt gekeken naar de uitslagen van de Cito rekentoetsen in de groepen acht in de schooljaren 2007-2008, 2008-2009 en

2009-2010, om zoveel mogelijk te voorkomen dat verschillen tussen verschillende groepen, anders dan de mate van professionele leergemeenschap, effect hebben op de uitslagen van de scores. Te denken valt hierbij bijvoorbeeld aan verschillen in intelligentie, thuissituatie en individuele kwaliteiten van leerkrachten. Voor de uitslagen van de rekentoetsen is gekozen, omdat eventuele achterstanden op taalgebied bij allochtone leerlingen hierop minder van invloed zijn dan op de verschillende taaltoetsen. De selectie van scholen vindt bewust plaats binnen één stichting, zodat de manier van besturen en de financiële middelen op de geselecteerde scholen op grote lijnen hetzelfde zullen zijn en deze factoren zo min mogelijk van invloed zullen zijn op de uitkomsten van het onderzoek. De 23 scholen waaruit een selectie wordt gemaakt verschillen van grootte. Om er zeker van te kunnen zijn dat de steekproef groot genoeg is en alle statistische testen uitgevoerd kunnen worden, worden dertien scholen geselecteerd die hoog, laag of gemiddeld scoren. De normscores die worden gehanteerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen zijn gebaseerd op het aantal leerlingen met een gewicht binnen een school of binnen een klas. Het gewicht van de leerlingen werd, in de jaren waarvan in dit onderzoek de testgegevens worden gebruikt, gebaseerd op de etniciteit en het opleidingsniveau van de ouders.

Analyse

Door middel van een correlatieanalyse is gekeken naar de samenhang tussen de schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van de Citotoets rekenen van de leerlingen van groep 8 en de mate waarin een school een professionele leergemeenschap vormt op de negen variabelen. Omdat er naar aanleiding van literatuur wordt verwacht dat er een positieve correlatie is tussen de kenmerken van een professionele leergemeenschap en de schooleffectiviteit, wordt de correlatie eenzijdig getoetst. Per variabele vormen tussen de drie en tien items het te meten kenmerk. Een Likert-schaal wordt veelal gebruikt als meting van interval meetniveau, terwijl het strikt genomen een meting van ordinaal meetniveau is. Om een multipele regressieanalyse uit te kunnen voeren, worden de onafhankelijke variabelen in dit onderzoek gezien als meting van interval meetniveau. Aan de hand van een Pearson's productmomentcorrelatie wordt bekeken welke onafhankelijke variabelen significant samenhang vertonen met de afhankelijke variabelen. Deze onafhankelijke variabelen zullen vervolgens door

middel van een stapsgewijze multiële regressieanalyse worden gebruikt om te kijken in welke mate de onafhankelijke variabelen de variantie in de afhankelijke variabele kunnen voorspellen of verklaren. Omdat het in dit onderzoek gaat om een kleine steekproef (n=85), is voor alle analyses een significantieniveau van 5% aangehouden.

4. Resultaten

Onderzoeksvraag 1

De eerste onderzoeksvraag richt zich op de samenhang tussen de mate waarin een Nederlandse school voor primair onderwijs een professionele leergemeenschap vormt en de effectiviteit van een school in de vorm van testresultaten van leerlingen op het gebied van rekenen. Voor het beantwoorden van deze vraag is gebruik gemaakt van een Pearson's productmomentcorrelatie. Tabel 4 toont de uitkomsten hiervan.

Tabel 4

Pearson correlatie tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele (N=85)

		Gedeelde waarden en visie	Hoge verwacht -ingen	Gedeeld leider- schap	Organi- -satie	Onder- linge onder- steuning	Samen leren	Werkge- woontes	Sociaal klimaat	Werk- plezier
School- score	Pearson Correlatie	.302*	.261*	.252*	.212*	.282*	.214*	.161	.224*	.133
	Sig. (eenzijdig)	.003	.008	.020	.026	.005	.025	.071	.020	.112

* p < .05

Deelvraag 1.1

Deelvraag 1.1 richt zich op de samenhang tussen de mate van leerlinggerichtheid en de schooleffectiviteit. De hypothese die aan de hand van deelvraag 1.1 is geformuleerd stelt dat er een

positief verband is tussen de schooleffectiviteit en alle kenmerken van leerlinggerichtheid binnen een professionele leergemeenschap. De hypothese is getest aan de hand van een Pearson's productmomentcorrelatie. Er blijken significant positieve verbanden te zijn tussen 'gedeelde waarden en visie die zich richten op het leren van de leerlingen' en schoolscore ($r = .302, p < .05$) en tussen 'hoge verwachtingen van leerlingen' en schoolscore ($r = .261, p < .05$).

Deelvraag 1.2

Deelvraag 1.2 richt zich op de samenhang tussen de wijze van leiderschap en de schooleffectiviteit. De hypothese die aan de hand van deelvraag 1.2 is geformuleerd stelt dat er een positief verband is tussen schooleffectiviteit en alle kenmerken van leiderschap binnen een professionele leergemeenschap. Er blijken significant positieve verbanden te zijn tussen 'een organisatiestructuur die samenwerking onder leerkrachten bevordert' en schoolscore ($r = .212, p < .05$) en tussen 'gedeeld leiderschap, waardering voor de mening van leerkrachten bij het nemen van beslissingen' en schoolscore ($r = .252, p < .05$).

Deelvraag 1.3

Deelvraag 1.3 richt zich op de samenhang is er tussen de mate van samenwerking onder personeel en de schooleffectiviteit. De hypothese die aan de hand van deelvraag 1.3 is geformuleerd stelt dat er een positief verband is tussen schooleffectiviteit en alle kenmerken van samenwerking onder personeel binnen een professionele leergemeenschap. Er blijken significant positieve verbanden te zijn tussen 'een gevoel van onderlinge ondersteuning onder personeel' en schoolscore ($r = .282, p < .05$), 'een sociaal klimaat dat samenwerkend leren bevordert' en schoolscore ($r = .224, p < .05$) en tussen 'samenwerkend leren van personeel' en schoolscore ($r = .214, p < .05$). Er zijn geen significant positieve verbanden gevonden tussen 'werkplezier en toewijding' en schoolscore ($r = .133, p > .05$) en tussen 'werkgewoontes die samenwerkend leren bevorderen' en schoolscore ($r = .161, p > .05$).

Onderzoeksvraag 2

De tweede onderzoeksvraag richt zich op de invloed die de kenmerken van een professionele leergemeenschap hebben op de schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen op het gebied van rekenen. Aan de hand van een hiërarchische multi-pele regressieanalyse is bekeken welke sets van onafhankelijke variabelen effect hebben op de afhankelijke variabele.

Leerlinggerichtheid

In de eerste regressieanalyse, met als onafhankelijke variabelen ‘gedeelde waarden en visie die zich richten op het leren van de leerlingen’ en ‘hoge verwachtingen van leerlingen’, is een significant effect gevonden tussen de onafhankelijke variabelen (als set) en de afhankelijke variabele ($F = 4.798$, $p < .05$).

Leiderschap

In de tweede regressieanalyse, met als onafhankelijke variabelen ‘een organisatiestructuur die samenwerking onder leerkrachten bevordert’ en ‘gedeeld leiderschap, waardering voor de mening van leerkrachten bij het nemen van beslissingen’, is een significant effect gevonden tussen de onafhankelijke variabelen (als set) en de afhankelijke variabele ($F = 3.100$, $p < .05$).

Samenwerking onder personeel

In de derde regressieanalyse, met als onafhankelijke variabelen ‘samenwerkend leren van personeel’, ‘een sociaal klimaat dat samenwerkend leren bevordert’ en ‘een gevoel van onderlinge ondersteuning onder personeel’ is een significant effect gevonden tussen de onafhankelijke variabelen ‘een sociaal klimaat dat samenwerkend leren bevordert’ en ‘een gevoel van onderlinge ondersteuning onder personeel’ (als set) en de afhankelijke variabele ($F = 3.618$, $p > .05$). Er is geen significant effect gevonden tussen alle drie de onafhankelijke variabelen (als set) die significante correleren met de afhankelijke variabele en de afhankelijke variabele ($F = 2.384$, $p > .05$).

De hypothese die aan de hand van onderzoeksvraag 2 is geformuleerd stelt dat alle kenmerken van een professionele leergemeenschap positieve invloed hebben op de schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen op het gebied van rekenen. In de vierde regressieanalyse zijn alle onafhankelijke variabelen meegenomen die significant correleren met de afhankelijke variabele: 'samenwerkend leren van personeel', 'een sociaal klimaat dat samenwerkend leren bevordert', 'een gevoel van onderlinge ondersteuning onder personeel', 'een organisatiestructuur die samenwerking onder leerkrachten bevordert', 'gedeeld leiderschap, waardering voor de mening van leerkrachten bij het nemen van beslissingen', 'gedeelde waarden en visie die zich richten op het leren van de leerlingen' en 'hoge verwachtingen van leerlingen'. Er is een significant effect gevonden tussen de onafhankelijke variabelen 'gedeelde waarden en visie die zich richten op het leren van de leerlingen', 'een gevoel van onderlinge ondersteuning onder personeel', 'hoge verwachtingen van leerlingen', 'een sociaal klimaat dat samenwerkend leren bevordert' en 'samenwerkend leren van personeel' (als set) en de afhankelijke variabele ($F = 2.363, p < .05$). De variantie van de schooleffectiviteit kan voor 13 procent worden verklaard door deze vijf kenmerken gezamenlijk. Er is geen significant effect gevonden tussen alle zeven onafhankelijke variabelen (als set) die significant correleren met de afhankelijke variabele en de afhankelijke variabele ($F = 1.663, p > .05$).

5. Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek is het onderzoeken van de samenhang tussen de mate waarin een school voor primair onderwijs een professionele leergemeenschap vormt en schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen en het onderzoeken van de mate waarin de kenmerken van een professionele leergemeenschap de schooleffectiviteit in de vorm van testresultaten van leerlingen kunnen voorspellen. Aan de hand van de literatuur over professionele leergemeenschappen werd verwacht dat scholen die een professionele leergemeenschap vormen een hogere schooleffectiviteit vertonen. De uitkomsten van de verschillende statistische analyses ondersteunen de opgestelde hypothesen voor een groot deel.

De levensvatbaarheid van professionele leergemeenschappen hangt volgens Vescio, Ross en Adams (2008) af van het succes dat ze hebben in het verhogen van de prestaties van leerlingen. Bolam et al. (2005) geven aan dat leerlinggerichtheid het belangrijkste kenmerk is van effectieve professionele leergemeenschappen. Uitkomsten van verschillende studies bewijzen volgens Vescio, Ross en Adams dat het tegemoet komen aan de leerbehoeften van leerlingen een essentieel onderdeel van het succes van professionele leergemeenschappen is. Deze uitspraken worden onderschreven door de positieve samenhang die is gevonden tussen de kenmerken van leerlinggerichtheid ('gedeelde waarden en visie die zich richten op het leren van de leerlingen' en 'hoge verwachtingen van leerlingen') en schooleffectiviteit. Ook leiderschap wordt door verschillende auteurs gezien als belangrijk kenmerk van een professionele leergemeenschap. Volgens Kilbane (2009) worden leerkrachten belemmerd in hun professionele ontwikkeling als de leider van een school niet bereid is of in staat is een organisatiestructuur te creëren die samenwerking bevordert. Sigurdardóttir (2006) onderschrijft het belang van leiderschap binnen een professionele leergemeenschap en vond in haar onderzoek een sterke correlatie met schooleffectiviteit. Ook in dit onderzoek is een positieve samenhang gevonden tussen de kenmerken van leiderschap binnen een professionele leergemeenschap en de schooleffectiviteit.

Er is een positieve samenhang tussen drie van de vijf kenmerken van samenwerking onder personeel en schooleffectiviteit. Het kenmerk 'werkplezier en toewijding' heeft geen significante samenhang met de schooleffectiviteit. Een verklaring hiervoor kan liggen in het feit dat werkplezier onder alle respondenten vrij hoog scoort, ook op scholen die onder het gemiddelde scoren qua schooleffectiviteit. Het feit dat werkplezier een voorwaarde wordt genoemd voor succesvolle samenwerking (De Weerd, Corthouts, Martens & Bouwen, 2002), betekent niet dat werkplezier niet zou kunnen bestaan zonder dat de overige kenmerken van een professionele leergemeenschap aanwezig zijn. Veel leerkrachten halen hun voldoening uit het feit dat ze werken met kinderen. Ook het kenmerk 'werkgewoontes die samenwerkend leren bevorderen' heeft geen significante samenhang met de schooleffectiviteit. Een mogelijke verklaring hiervoor is de relatief lage betrouwbaarheid van deze schaal binnen de vragenlijst. Verder valt op dat de kenmerken die geen significante samenhang met de schooleffectiviteit hebben niet in alle literatuur als kenmerken van een

professionele leergemeenschap worden genoemd, terwijl de andere kenmerken wel in zo goed als alle literatuur genoemd worden.

Naar aanleiding van de multiële regressieanalyse kan worden geconcludeerd dat vijf van de negen kenmerken van een professionele leergemeenschap een significant positief effect hebben op de schooleffectiviteit. De overige kenmerken vertonen een minimaal extra effect op de schooleffectiviteit. De variantie van de schooleffectiviteit kan voor 13 procent worden verklaard door deze vijf kenmerken gezamenlijk. Er kan dan ook worden gesproken over een significant, maar zwak effect. Een verklaring voor dit zwakke effect kan worden gezocht in het feit dat veel meer factoren dan de mate van professionele leergemeenschap een rol spelen in de effectiviteit van scholen. Sigurdardóttir geeft aan dat scholen effectief kunnen zijn zonder een professionele leergemeenschap te vormen, maar dat het onmogelijk is een professionele leergemeenschap te vormen, zonder daarbij een effectieve school zijn. Het gaat te ver om te beweren dat leerkrachten niet goed zouden kunnen functioneren als ze zich niet in een professionele leergemeenschap bevinden en hun leerlingen op die manier geen goede resultaten zouden kunnen halen. Een significant, maar zwak effect van de kenmerken van een professionele leergemeenschap kan derhalve ook worden gezien als een grote toegevoegde waarde bovenop de kwaliteit van onderwijs die er al is zonder de vorming van professionele leergemeenschappen. Het feit dat niet alle kenmerken van een professionele leergemeenschap (als set) een significant effect hebben op de schooleffectiviteit kan mede worden verklaard door de overlap die bestaat tussen de verschillende kenmerken. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas (2006) geven aan dat de verschillende kenmerken niet los van elkaar kunnen worden gezien. Zo is bijvoorbeeld samenwerkend leren van leerkrachten onmogelijk zonder een sociaal klimaat dat het samenwerkend leren bevordert en werkgewoontes die bij het samenwerkend leren horen.

Gezien het geringe aantal deelnemers aan dit onderzoek en het feit dat er voor gekozen is binnen één stichting te onderzoeken, zijn de uitkomsten van dit onderzoek moeilijk generaliseerbaar. Ondanks het feit dat de uitkomsten van dit onderzoek in grote lijnen overeenkomen met uitkomsten van eerdere onderzoeken, zijn andere manieren van onderzoek nodig om het nut van professionele

leergemeenschappen aan te tonen. De kenmerken van een professionele leergemeenschap in dit onderzoek zijn, naar aanleiding van het afnemen van een vragenlijst, kwantitatief weergegeven als ervaren kenmerken door leerkrachten en niet kwalitatief vastgesteld door middel van observaties. Daarom kan niet met zekerheid worden gezegd dat de kenmerken ook daadwerkelijk aanwezig zijn binnen de scholen of dat deze van hoge kwaliteit zijn. Hiervoor is het nodig binnen scholen gedurende langere tijd te observeren in hoeverre de kenmerken aanwezig zijn en bijvoorbeeld leerkrachten en leidinggevenden te interviewen. Ook is niet gekeken of de manier van lesgeven anders is op scholen die hoger scoren op kenmerken van een professionele leergemeenschap, terwijl het verbeteren van de lespraktijk volgens Vescio, Ross en Adams de kern is van een professionele leergemeenschap. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas geven aan dat verbeteringen van het lesgeven niet mogelijk zijn zonder samenwerking en het delen van gezamenlijke doelen. Dit kan worden bereikt door middel van activiteiten die verder gaan dan oppervlakkige uitwisselingen tussen leerkrachten. Het feit dat er volgens leerkrachten uitwisselingen zijn, dat er wordt samengewerkt, dat er sprake is van onderlinge ondersteuning en bepaalde werkgewoontes, betekent echter niet automatisch dat deze ook daadwerkelijk de diepgang hebben die leiden tot een andere lespraktijk. Het zou interessant zijn te onderzoeken of het creëren van een professionele leergemeenschap ook daadwerkelijk leidt tot diepgang en veranderende lespraktijk, niet alleen op het gebied van rekenen.

De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, Van den Bergh en Rijlaarsdam (2007) geven aan dat er een sterke correlatie bestaat tussen scores van reken- en taaltoetsen op zowel leerling- als schoolniveau. Dit betekent echter niet dat de effectiviteit van een school met zekerheid kan worden vastgesteld op basis van de rekenprestaties van leerlingen. Ook andere vakgebieden en sociaaleconomische factoren dragen bij aan de schooleffectiviteit. Door middel van het gebruik van normscores wordt deels al rekening gehouden met deze factoren. Gelijkheid en validiteit van scores moeten volgens Thomas (2001) echter verder worden verhoogd zodat scholen echt beoordeeld worden op basis van factoren waar ze zelf invloed op hebben. Ook het feit dat in dit onderzoek is gekeken naar schoolscores uit het verleden, leidt tot beperkte generaliseerbaarheid van de uitkomsten. Het zou raadzaam zijn te onderzoeken wat de totstandkoming van kenmerken van een professionele leergemeenschap binnen een school voor invloed heeft op resultaten die in het heden gehaald worden.

Hoewel uit dit onderzoek blijkt dat er positieve samenhang bestaat tussen bepaalde kenmerken van een professionele leergemeenschap en de schooleffectiviteit, is verder en uitgebreider onderzoek nodig om te bepalen welke kenmerken daadwerkelijk effect hebben op de schooleffectiviteit. Hierbij is het raadzaam ook te kijken naar de kwaliteit van de kenmerken van een professionele leergemeenschap. Aan de hand daarvan kunnen scholen gericht werken aan die kenmerken die ook daadwerkelijk bijdragen aan de leerresultaten van de leerlingen. Deze zouden volgens Hopkins (2001) centraal moeten staan bij elke verandering die in het onderwijs wordt doorgevoerd.

Referenties

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M, Hawkey, K. & Greenwood, A. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES Research Report RR637. University of Bristol.
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (4), 396-429.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: the choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*. 18(2), 125-145.
- De Weerdt, S., Corthouts, F., Martens, H., Bouwen, R. (2002). Developing professional learning environments: model and application. *Studies in continuing education*, 24(1), 25-38.
- Dooner, A.M., Mandzuk, D., & Clifton, R.A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 564-574.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Heck, R. (2006). Assessing school achievement progress: Comparing alternative approaches. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 667-699.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., & Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change* 9,173-195.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.

- Hord, S.M. (1999). Assessing a school staff as a community of professional learners. *Issues about change*, 7. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kilbane, J. F. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP Bulletin* 93(3), 184-205.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In Leithwood and Louis. *Organizational learning in schools*. Lisse: Swetz & Zeitlinger Publishers.
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that work: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. 1st ed. New York: Doubleday.
- Sigurðardóttir, A.K. (2006). *Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland*. Thesis for the degree of doctor of philosophy. Exeter: The University of Exeter
- 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

- Thomas, S. (2001) Dimensions of Secondary School Effectiveness: Comparative Analyses Across Regions. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 285-322.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Oratie, Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., van Vilsteren, C. (red.) (2003). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. Deventer: Kluwer.
- Verbiest, E. (2011). Developing professional learning communities. *Paper presented at the AERA conference, 2011, April 7th – 12th, New Orleans*.
- Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Schoolleiding en begeleiding 2: Personeel en organisatie*, 1, 57-86.
- 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

Bijlage 1: Vragenlijst personeel

Deze vragenlijst bevat 56 vragen/stellingen, waarvan u aan kunt geven in hoeverre u het ermee (on)eens bent. Personeel dat niet verantwoordelijk is voor een groep kan de vragen zoveel mogelijk beantwoorden vanuit hun eigen standpunt. De gegevens die uit de vragenlijst voortkomen worden anoniem verwerkt tot een totaalbeeld van de school. Uw antwoorden worden niet zichtbaar voor anderen.

Kruis het juiste rondje aan om aan te geven in hoeverre u het eens bent met de stelling/vraag.
1= zeer mee eens, 2 = tamelijk mee eens, 3 = tamelijk mee oneens, 4 = zeer mee oneens

	1	2	3	4
1. Leraren van deze school delen goede voorbeelden en ideeën	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Een groot deel van mijn tijd gaat op aan administratie en registratie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. De (Adjunct) directeur heeft tijd om naar me te luisteren als ik wil praten over de leerlingen of mijn manier van lesgeven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. De directie voorziet niet in voldoende tijd om samen te werken met andere leerkrachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik voel me echt thuis in de groep leerlingen waar ik het meest les aan geef	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. De school legt nadruk op kwalitatief hoogstaande lessen voor alle leerlingen, dit is terug te vinden in het beleid van de school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. De directie is geïnteresseerd in het onderwijs dat ik geef en in mijn leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Leerkrachten van deze school delen ideeën met elkaar over hoe om te gaan met het gedrag van leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4
9. Startende leerkrachten krijgen op deze school voldoende ondersteuning om hun kwaliteiten te verbeteren	0	0	0	0
10. Als ik een beter betaalde baan zou kunnen krijgen buiten het onderwijs, zou ik het onderwijs direct verlaten	0	0	0	0
11. Het beleid van de school en de doelen die worden gesteld zijn zichtbaar in mijn dagelijks handelen in de klas	0	0	0	0
12. Ik krijg de kans om deel te nemen aan besluitvorming die van invloed is op mijn werk	0	0	0	0
13. Leraren van deze school leren constant en zijn altijd op zoek naar nieuwe ideeën	0	0	0	0
14. De inhoud van mijn lessen sluiten goed aan op de jaargroepen voor en na mijn groep	0	0	0	0
15. Er heerst een open en eerlijke houding onder het personeel, wat zich uit in onderling vertrouwen	0	0	0	0
16. Er zijn zeer goede leerkrachten op deze school	0	0	0	0
17. Slechts weinig van mijn leerlingen leren van mijn manier van lesgeven, hoe ik ook mijn best doe	0	0	0	0
18. Ik krijg ruim de kans om nieuwe dingen over onderwijs te leren	0	0	0	0
19. I praat regelmatig met collega's over leerlingen en over hoe ik hun resultaten kan verbeteren	0	0	0	0
20. Ik probeer mijn collega's te ondersteunen bij het implementeren van nieuwe manieren van lesgeven	0	0	0	0
21. Effectieve communicatie tussen personeel wordt bevorderd door het gebruik van moderne communicatiemiddelen	0	0	0	0
22. De leerkrachten van deze school zijn goed in staat om met verschillen van mening om te gaan en deze op te lossen	0	0	0	0
23. Ik ben er trots op dat ik op deze school werk	0	0	0	0
24. Er is voldoende tijd om gezamenlijk dingen voor te bereiden	0	0	0	0
25. De directeur brengt regelmatig een bezoek aan mijn klas	0	0	0	0
26. De directeur moedigt samenwerking onder leerkrachten aan	0	0	0	0
27. Mijn baan stimuleert mijn professionaliteit en zorgt ervoor dat ik persoonlijk groei	0	0	0	0
28. Ik bied altijd hulp aan als ik merk dat collega's problemen hebben in de klas	0	0	0	0

	1	2	3	4
29. Leerlingen van deze school zijn gemotiveerd om te leren en willen successen behalen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ik word gestimuleerd om te experimenteren met lesgeven in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Mijn collega's laten zien dat ze mijn inbreng waarderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Ik kan altijd rekenen op de hulp van directie, ook al valt het misschien niet altijd onder hun taak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Ik sta open voor samenwerking met alle leerkrachten binnen deze school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. De directie informeert naar de mening van personeel, voordat ze beslissingen neemt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Er zijn voldoende hulpmiddelen binnen de school om mezelf als professional te ontwikkelen, zoals tijdschriften en literatuur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. De directeur ondersteunt me in de omgang met leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Ik bereid wekelijks lessen voor met collega's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Leerlingen op deze school zijn niet gemotiveerd om te leren, vanwege hun achtergrond	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Er wordt veel samengewerkt onder leerkrachten van deze school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. De discussies tijdens vergaderingen zijn effectief	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Ik werk alleen samen met leerkrachten die dezelfde groep hebben als ik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Mijn collega's ondersteunen me in de omgang met leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. De directeur stelt mijn mening over onderwijsinhoudelijke zaken op prijs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Ik bepaal binnen de klas zelf waar de nadruk op ligt, binnen de kaders van het landelijke curriculum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. De discussies die worden gevoerd tijdens het samenwerken met collega's zijn zinvol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. De directie steunt me als ik wijzigingen aan wil brengen in mijn manier van lesgeven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Leerkrachten maken geen gebruik van de tijd die geboden wordt voor samenwerking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Ik vind werken op deze school leuk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Ik probeer regelmatig uit wat ik leer van collega's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4
50. Ik verwerf kennis en nieuwe ideeën van mijn collega's die zinvol zijn voor mijn manier van lesgeven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Leerkrachten op deze school hebben geen idee wat er in andere klassen gebeurt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. De directeur ziet wanneer ik mijn best doe en laat zijn of haar tevredenheid daarover blijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Mijn collega's steunen me als ik mijn manier van lesgeven wil veranderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Ik ga elke dag met plezier naar mijn werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Ik praat nooit met collega's over de effectiviteit van mijn manier van lesgeven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56 De visie van school wordt regelmatig besproken, zodat er consensus is en iedereen zich bewust is van de visie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opmerkingen:

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Kees Jan Visser