

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting

Voorwoord

Inhoudsopgave

1. Inleiding	blz. 6
2. Probleemstelling en verantwoording van de probleemstelling	blz. 7
3. Achtergronden en theoretisch kader	
3.1 Wie, wat en waar? (domeinafbakening en primaire doelgroep)	blz. 9
3.2 Waarom en waartoe? (onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie)	blz. 10
3.3 Adaptief onderwijs en hoekenwerk (definiëring belangrijkste termen en begrippen)	blz. 10
3.4 Een duik in de boeken (theoretisch kader)	blz. 11
3.5 Toelichting op keuzes en vooronderstelling	blz. 12
4. Methode	
4.1 Probleemstelling en deelvragen	blz. 14
4.2 Antwoorden	
4.2.1 Enquête / visie / ontwikkelpunten	blz. 14
4.2.2 En dan nu: de hamvraag!	blz. 15
4.3 Wat levert het op en hoe interpreteer ik dat?	blz. 15
4.4 Planning onderzoek	blz. 17
5. Resultaten en conclusies	
5.1 De eerste stap	blz. 18
5.2 Actie!	blz. 19
5.3 Overeenstemming.... en hoe nu verder?	blz. 19
5.4 Andere activiteiten	blz. 20
5.5 En nu.... het antwoord (Antwoord op de deelvragen)	blz. 20
5.6 Conclusie	blz. 21
5.7 Aanbevelingen	blz. 22
6. Discussie en reflectie	
6.1 In den beginne....	blz. 23
6.2 De voorbereiding	blz. 23
6.3 “Yes, we can!”	blz. 24
6.4 En hoe effectief was dit alles?	blz. 25
6.5 Hoe nu verder? Uitdagingen genoeg!	blz. 27

Literatuurlijst

Bijlagen

- 1) Leeg enquêteformulier
- 2) Visie van het team op hoekenwerk
- 3) Strategisch plan
- 4) SWOT analyse
- 5) Observatieverslag bouwbespreking 10 – 11 – 08
- 6) Observatieverslag bouwbespreking 16 – 12 – 08
- 7) Observatieverslag bouwbespreking 02 – 02 - 2009
- 8) Observatieverslag bouwbespreking 05 – 03 - 2009
- 9) Vragenlijst gesprek met leerlingen

INLEIDING

In mijn onderwijsloopbaan heb ik door de jaren heen ervaring opgedaan in alle groepen, waaronder 4 jaar een kleutergroep. Met name deze vorm van onderwijs spreekt mij erg aan. Elk kind ontwikkelt zich in eigen tempo, werkt en leert op een eigen manier en een eigen niveau en de leerkracht zorgt voor een optimale leeromgeving voor elk kind. Het onderwijs wordt aangepast aan de onderwijsbehoefte van elk kind (onderwijs op maat).

Ik was dan ook enthousiast over de ontwikkeling in de groepen 3 tot en met 8 naar een systeem waarin klassikaal onderwijs afgewisseld wordt met een werkvorm die tegemoet komt aan de individuele verschillen tussen kinderen. Met het hoekenwerk in de middenbouw deden we een flinke stap richting adaptief onderwijs. De afspraken en uitgangspunten rondom het werken in hoeken werden echter nooit vastgelegd. Dit heeft tot gevolg gehad dat een aantal docenten hun eigen invulling aan hoekenwerk hebben gegeven, waardoor het hoekenwerk in deze klassen niet meer aansloot bij de doelstelling ervan. In het verleden is dit door mij in mijn functie als coördinator al enkele malen op de agenda van de bouwvergadering geplaatst, echter zonder resultaat.

In december 2005 heeft ons team tijdens een studietweedaagse een gezamenlijke visie ontwikkeld, die voor ons nu richtinggevend moet zijn. Samengevat in één zin: “Wij geloven in wat kinderen kunnen”. Een belangrijk onderdeel van deze visie is het adaptieve onderwijs, waarin aandacht voor relatie, competentie en autonomie. Vanuit deze visie zetten wij een eerste stap met de invoering van de inloop en de kring, die nu dagelijks in iedere klas plaatsvinden. Deze ontwikkeling resulteerde in een kwaliteitskaart, een ander fenomeen dat in onze school zijn intrede heeft gedaan. De ontwikkelingen worden zo voor de toekomst geborgd en kunnen door steeds terugkerende evaluaties bijgesteld worden.

In mijn functie als coördinator van de middenbouw ben ik verantwoordelijk voor de ontwikkelingstrajecten die binnen die bouw lopen. Binnen het managementteam is de noodzaak tot het ontwikkelen van een kwaliteitskaart voor hoekenwerk besproken. Ook de leerkrachten van de middenbouw zien die noodzaak in. Samen hebben wij voor dit schooljaar gekozen voor het ontwikkelen van een kwaliteitskaart voor hoekenwerk. Voor mijzelf biedt het ontwikkelen van een kwaliteitskaart tevens een mogelijkheid het hoekenwerk beter te laten aansluiten bij de uitgangspunten ervan. Goed opgezet en goed uitgevoerd hoekenwerk sluit naadloos aan bij onze gezamenlijke visie.

Het werken met een gezamenlijke visie als richtinggevend instrument staat bij ons nog in de kinderschoenen. Ook bij het gezamenlijk ontwikkelen van een kwaliteitskaart valt voor ons nog voldoende te leren. Hier ligt dan ook de basis voor mijn onderzoek. Hoe pak je dat precies aan? Hoe kun je vanuit die visie de leerkrachten motiveren om te reflecteren over het hoekenwerk zoals dat op dit moment bij hen in de klas gebeurt? Hoe kun je hen bewegen tot experimenteren? Hoe ga ik om met de weerstand die ik ontmoet?

In de volgende hoofdstukken wordt een en ander uitgewerkt. Hoofdstuk 2 beschrijft de onderzoeksvragen van waaruit dit onderzoek vertrekt. In hoofdstuk 3 worden achtergronden beschreven, belangrijke begrippen worden toegelicht en de literatuur die als uitgangspunt dient is kort samengevat. In hoofdstuk 4 staat de onderzoeksmethode centraal. Hoofdstuk 5 geeft verslag van het verloop van het onderzoek en er wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. In hoofdstuk 6 volgt de reflectie op het doorlopen proces, zowel het proces in mezelf als het proces in de organisatie.

2. PROBLEEMSTELLING EN VERANTWOORDING

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan een ontwikkeling binnen hoekenwerk in de middenbouw van onze basisschool. Er is een discrepantie tussen wat we zouden willen doen en wat we werkelijk doen. Het doel van dit onderzoek is met hoekenwerk een stap in de goede richting te zetten, zodat het beter aansluit bij onze visie. Dit door de huidige stand van zaken in kaart te brengen en duidelijk te krijgen wat er ontbreekt ten aanzien van onze gezamenlijke visie. Tevens werken we hiermee samen aan de totstandkoming van een kwaliteitskaart voor hoekenwerk.

Het onderzoek vertrekt vanuit de onderzoeksvraag: “Op welke manier kan ik als bouwcoördinator het komende half jaar hoekenwerk beter aan laten sluiten bij onze visie?”

Deze vraag is in de volgende deelvragen uit te splitsen:

- In hoeverre sluit het hoekenwerk in de verschillende klassen aan bij onze visie?
- Waar liggen ontwikkelpunten?
- Hoe kan ik mijn collega's motiveren het hoekenwerk beter aan te laten sluiten bij onze visie?

Aan de hand van de uitkomsten van dit onderzoek kan ik bepalen welke stappen genomen kunnen worden om het hoekenwerk beter aan te kunnen laten sluiten bij onze visie.

Eerdere pogingen om het hoekenwerk ter sprake te brengen liepen op niets uit. Het riep alleen maar weerstand op. Verschillen die door de jaren heen waren ontstaan waren niet eens bespreekbaar. “Hoe ga ik om met die weerstanden?” was de vraag die bij mij bleef hangen. Sinds die tijd is er het een en ander veranderd. Een belangrijke verandering was de totstandkoming van een gezamenlijke visie. Ook de behoefte aan een doorgaande lijn in het hoekenwerk en borging middels een kwaliteitskaart kwam in de middenbouw naar boven. Andere sterke punten die dit traject een goede kans van slagen geven zijn de enthousiaste en betrokken leerkrachten die op dit moment hoekenwerk dagelijks in hun klas uitvoeren. De sfeer in de middenbouw is goed en ik heb een goede band met elk van mijn collega's. Misschien kan ik met de visie als uitgangspunt mijn collega's motiveren bereid te zijn om te reflecteren over het hoekenwerk zoals dit op dit moment bij hen in de klas gebeurt. Ik wil hen vanuit die visie bewegen tot experimenteren om hiermee het hoekenwerk beter aan te laten sluiten bij de gezamenlijke visie.

Mijn persoonlijke reden om voor dit onderwerp te kiezen heeft te maken met betrokkenheid en passie. Mijn hart ligt bij het adaptieve onderwijs. Hoekenwerk is voor mij het meest favoriete moment van de dag, evenals voor de kinderen. Daarnaast ben ik zeer betrokken bij mijn taak als coördinator. Vanuit mijn rol als lid van het managementteam wordt van mij o.a. verwacht dat ik vergaderingen voorbereid en leid, ontwikkelingsplannen binnen mijn bouw voorbereid en begeleid, pop – en voortgangsgesprekken voer en leerprocessen begeleid en aanstuur. Dit doe ik al jaren, met veel plezier.

Nu hebben we dan een gezamenlijke visie, voor mij is dat een uitstekend instrument om nu en in de toekomst stil te staan bij wat we doen, onze koers bij te stellen en zo stapje voor stapje nieuwe wegen in te slaan. Het werken vanuit die visie is voor mij echter nog betrekkelijk nieuw. Door dit onderzoek leer ik hoe ik vanuit die visie mijn collega's in een veranderingsproces kan begeleiden en hoe ik een werkklimaat kan creëren waarbinnen de ontwikkeling van gemeenschappelijke visies en teamleren mogelijk wordt. Mijn analytische houding, inlevingsvermogen en enthousiasme kunnen me daarbij helpen, evenals het goed kunnen structureren en ordenen. Ik kan goed sturing geven, ben daadkrachtig en kan vanuit mijn positie ook informatie geven. Daarnaast ben ik kritisch op mezelf: evalueren en reflecteren zijn voor mij een automatisme.

In dit onderzoek neemt literatuur over de school als lerende organisatie een belangrijke plaats in. De wisselwerking tussen de literatuur, mijn eigen denkproces en de praktijk loopt als een rode draad door het proces heen. Het EHS model van McKensey (1980, in van Beugen, F.A.J.A. 1992) beschrijft een 6-tal componenten voor organisatiebesturing: visie, management, personeel, cultuur, systeem en structuur, allemaal onlosmakelijk met elkaar verbonden. In het artikel “De school als lerende organisatie” (Jutte, 2002) worden vijf beleidsdisciplines van Peter Senge omschreven: een gezamenlijk opgebouwde visie, persoonlijk meesterschap, het teamleren, gezamenlijke mentale modellen en systeemdenken. Staessens maakt duidelijk dat de cultuur in een lerende school eisen stelt aan het management. Hij maakt duidelijk dat het team bij vernieuwing “de werkplaats” is en er altijd verband wordt gelegd met de klassenpraktijk. In hoofdstuk 3 zullen deze theorieën verder toegelicht worden.

Praktisch gezien sluit dit onderzoek aan bij een vernieuwingsactiviteit die een 3-tal jaren geleden op de onderzoeksschool werd ingezet, maar die nog geen vervolg kreeg: de ontwikkeling van een gezamenlijke visie als richtinggevend instrument. Die visie kwam er en ik was er enthousiast over. Vanuit die visie werd aansluitend de dagelijkse inloop en de kring ingevoerd, na een periode van experimenteren, uitwisselen van ervaringen, evalueren en bijstellen. Toen we een jaar later een nieuwe schrijfmethode aanschaften deden we dat met de visie in ons achterhoofd. Voor de invoering ervan lag echter geen plan klaar. “Lees de handleiding door en begin” was de algemene gedachte. Men nam aan dat de klus na één of twee evaluatiemomenten geklaard zou zijn. Het was gedoemd tot mislukken. De visie had op de achtergrond meegespeeld, maar er was geen sprake van samen leren, uitproberen, uitwisselen van ervaringen, bijstellen, kortom “een lerende cultuur”. De optimale opbrengst met betrekking op hoekenwerk zou dan ook zijn: Met de gezamenlijke visie als uitgangspunt en een lerende cultuur komen we op de onderzoeksschool tot ontwikkeling en vernieuwing van het hoekenwerk.

3. ACHTERGRONDEN EN THEORETISCH KADER

3.1 Wie, wat en waar?

(Domeinafbakening / primaire doelgroep)

Enkele jaren geleden deed op onze school het begrip “adaptief onderwijs” zijn intrede. We zochten naar een systeem waarin klassikaal onderwijs afgewisseld wordt met een werkvorm waarin tegemoet wordt gekomen aan de individuele verschillen tussen kinderen. Met het hoekenwerk in de middenbouw deden we een flinke stap in die richting. De afspraken en uitgangspunten rondom het werken in hoeken werden echter nooit vastgelegd. Dit heeft tot gevolg gehad dat een aantal docenten door de jaren heen hun eigen invulling aan hoekenwerk gaven, waardoor het in deze klassen niet meer aansloot bij de doelstelling ervan. Al enkele malen werden tijdens bouwvergaderingen de ontstane verschillen aan de orde gesteld. Dit bleek evenwel nauwelijks bespreekbaar, de hakken gingen daarbij steeds in het zand.

In december 2005 ontwikkelden we met ons team een gezamenlijke visie, die voor ons in de toekomst richtinggevend moest zijn. De behoefte aan een visie kwam voort uit knelpunten waar men in de praktijk tegenaan liep. Daar werd steeds ad hoc op gereageerd, een los zand techniek, die steeds weer nieuwe knelpunten opleverde. We liepen vast in ons systeem. Het bleek noodzakelijk om eerst de richting te bepalen: “Waarom doen we wat we doen?” en “Wat willen we met ons onderwijs bereiken?” In een studietweedaagse werden alle factoren op tafel gelegd. De veranderende maatschappij en de vaardigheden die kinderen vandaag en morgen nodig hebben om in zo’n maatschappij te kunnen functioneren waren belangrijke uitgangspunten. Een ander aandachtspunt was de wens om ons onderwijs te kunnen afstemmen op de groeiende verschillen tussen leerlingen. De uitkomst van deze tweedaagse was een gezamenlijke visie, samengevat in de zin: “Wij geloven in wat kinderen kunnen”.

Vanuit die visie voerden we het daaropvolgende jaar “de inloop” in. Onder leiding van een extern bureau doorliepen we een ontwikkelingsproces om tot die verandering te komen. Er werd geëxperimenteerd, ervaringen en ideeën werden uitgewisseld, er werd geëvalueerd, bijgesteld, kortom we maakten een stap in de richting van een lerende organisatie. Helaas bleef het daarbij. De visie verdween in de kast, om er alleen zijdelings even uitgenomen te worden. Pas dit schooljaar kwam die visie weer tevoorschijn, ten behoeve van de keuze van een nieuwe taalmethode. Het werken met de visie als richtinggevend instrument staat bij ons nog in de kinderschoenen.

Een verandering die wel een blijvend karakter had was de intrede van de kwaliteitskaart. Met de kwaliteitskaart worden ontwikkelingen voor de toekomst geborgd en kunnen doelen door steeds terugkerende evaluaties bijgesteld worden. Binnen het managementteam werd de noodzaak tot het ontwikkelen van een kwaliteitskaart voor hoekenwerk besproken. Ook de leerkrachten van de middenbouw zagen die noodzaak in. Samen hebben wij voor dit schooljaar gekozen voor het ontwikkelen van een kwaliteitskaart voor hoekenwerk. “We zullen er toch een keer over moeten praten, er moet een lijn in komen”, was de heersende gedachte. Het ontwikkelen van een kwaliteitskaart biedt ons tevens de mogelijkheid het hoekenwerk beter te laten aansluiten bij onze visie. Keuzes daarin dienen door de leerkrachten van de middenbouw gemaakt en gedragen te worden. Op het gebied van kwaliteitskaarten valt er voor ons nog veel te leren.

De populatie van het onderzoek bestaat dus uit de leerkrachten van de middenbouw. Zij gaan zich tijdens de bouwbesprekingen buigen over het onderwerp en zij gaan in de tussenliggende

periodes onderling overleg voeren en experimenteren. Doordat enkelen van hen parttime werken zal niet altijd iedereen op de vergaderingen aanwezig zijn. Notulen en overleg tussen de betrokken collega's lossen dit probleem op, waardoor deze deelpopulatie in zijn geheel deelneemt.

3.2 Waaron en waartoe?

(Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie)

De functie van het onderzoek is gericht op mijn eigen handelen als bouwcoördinator, de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en het effect van dat handelen op mijn omgeving, de leerkrachten van de middenbouw. Evaluatie vormt een wezenlijk onderdeel van dit onderzoek. In het onderzoek worden planmatig handelen, onderzoeken en reflectie gecombineerd. Ik verzamel daarbij gerichte informatie over aspecten van mijn handelen en het effect daarvan op de leerkrachten van de middenbouw, wat leidt tot reflectie op het eigen handelen en waar nodig bijsturing daarvan.

3.3 Adaptief onderwijs en hoekenwerk

(Definiëring belangrijkste termen en begrippen)

Ik volg hier de omschrijving van Rinse Dijkstra en Cees de Munnik (2007).

“Nothing is more unequal than treating the unequal as if they were equal” (Oude Amerikaanse uitdrukking). De kernopdracht voor alle basisscholen, verwoord in de Wet op het Basisonderwijs van 1981, is goed onderwijs voor alle leerlingen te verzorgen. De Innovatie Commissie Basisschool formuleerde al in 1977 dat het hoognodig is dat *“...het onderwijsproces beter wordt afgestemd op de uiteenlopende omstandigheden en mogelijkheden van leerlingen, dat niet langer grote aantallen van hen hierin vastlopen.”* Dijkstra & de Munnik (2007, p. 9).

In 1991 ging Weer Samen Naar School van start, met als doel het handhaven van leerlingen binnen het regulier onderwijs. Een van de oorzaken van het vastlopen van leerlingen in het onderwijs is dat het klassikaal is. Een alternatief voor het klassikale systeem is de adaptieve basisschool, met als centrale thema: “het omgaan met verschillen”. De adaptieve basisschool heeft vier uitgangspunten:

- Afstemmen op verschillen tussen leerlingen
- Tegemoetkomen aan basisbehoeften van kinderen (relatie, competentie, autonomie)
- Inclusiviteit: kinderen nemen zoals ze zijn en individuele verschillen positief waarderen
- Ontwikkelen van zelfsturing

Dergelijk onderwijs komt tegemoet aan de (specifieke) onderwijsbehoefte van de leerlingen. Het is open en activerend van karakter. Leerlingen weten dat ze welkom zijn en gewaardeerd worden. Men gaat serieus met leerlingen om en leerlingen krijgen de ruimte. Er is geen tweedeling tussen “normale” leerlingen en “zorgleerlingen”. Men vertrouwt op wat kinderen kunnen en ontwikkelt hun zelfsturing.

Vanuit het adaptieve onderwijs deed hoekenwerk in onze school zijn intrede. Het was al bekend vanuit de onderbouw, maar werd nu ook ingezet in midden- en bovenbouw.

Dijkstra en van Meer (1994) omschrijven drie functies die een hoek kan hebben: Een vrije keuze hoek, een ruimte om leerstof zelfstandig te verwerken, of een circuitvorm, waarin basisstof kan worden ingeoeft. *“Een grote en gevarieerde verzameling van materialen rond een leerdoel, een bepaald gebied, of een activiteit. Die materialen zijn samengebracht tot een aantrekkelijke, uitnodigende werkplek in het klaslokaal”* (Hooijmaaijers, 1998), zo

luit de omschrijving van Hooijmaaijers. Vanuit die gedachte werken wij op onze school met vrije keuze hoeken met daarin een gevarieerde verzameling van materialen rond een leerdoel, een bepaald gebied, of een activiteit, tevens bedoelt als ruimte om verplichte leerstof zelfstandig te verwerken. Op een vast moment van de dag verdelen de kinderen zich naar eigen keuze over verschillende hoeken, waarin verwerking van aangeboden stof plaatsvindt. De kinderen werken met een takenkaart waarop verplicht werk staat; daarnaast is er ruimte voor vrije keuze. De hoeken zijn zo ingericht dat ze zoveel mogelijk aansluiten bij de onderwijsbehoefte van elk kind.

Sinds 1994 is er veel veranderd in het denken over adaptief onderwijs. De kern daarvan is nu: kinderen meer invloed te geven op het leven en leren op school. Daartoe moeten zij leren hun denken en handelen zelf te sturen. Om dat mogelijk te maken ontwerpt de leerkracht een krachtige leer- en werkomgeving, waarin tegemoet wordt gekomen aan de drie basisbehoeften van kinderen: relatie, competentie en autonomie. Hij/zij regisseert een veilig en uitdagend leerklimaat, leert de kinderen vaardigheden om zichzelf te sturen, ontwerpt en arrangeert betekenisvolle leersituaties en ontwikkelt bij de kinderen vaardigheden om te kunnen reflecteren op wat ze willen, denken en doen en de gevoelens die ze daarbij hebben (Dijkstra en de Munnik, 2007). Het hoekenwerk kan daartoe een uitstekende functie vervullen. Sinds de aanvang van dat traject binnen onze school hebben wij in het adaptieve denken met betrekking op hoekenwerk de afgelopen jaren echter weinig ontwikkeling doorgemaakt.

3.4 Een duik in de boeken (Theoretisch kader)

Het ESH-model (McKensy, 1980) is gebaseerd op het 7S-raamwerk van Athos en Pascale. Het werd later uitgewerkt door Peters en Waterman, die op dat moment werkzaam waren voor McKensy. Het model kent zes componenten voor organisatiebesturing. De letters 'E', 'S' en 'H' staan voor evenwicht, samenhang en heterogeniteit, waarmee onder meer wordt aangegeven dat iedere verandering van één van de componenten direct gevolg heeft voor de andere vijf:

De visie is richtinggevend. Het bijstellen van de koers (in dit geval hoekenwerk) ter realisering van de visie vindt plaats op basis van ervaring en reflectie.

De managementstijl van het managementteam is doorslaggevend en heeft effect op het functioneren van de doelgroep. Mijn managementstijl heeft effect op het functioneren van de middenbouw. Een positief leer- en werkklimaat kunnen creëren is van wezenlijk belang: Het motiveren van de doelgroep om (in dit geval) bereid te zijn het hoekenwerk kritisch te willen bekijken en daarmee te willen gaan experimenteren.

Het personeel, mijn collega's in de middenbouw met hun karaktertrekken en vaardigheden zijn de mensen die het uiteindelijk moeten doen. Gegeven de grote mate van autonomie van deze "professionals" (Mintzberg, 2008) berust bij hen ook een groot deel van de formele en informele macht. Hun motivatie is van wezenlijk belang.

De structuur (hiërarchische- en werkstructuur) biedt mij een houvast in het voorbereiden en begeleiden van het veranderingsproces in dit onderzoek. Een duidelijke taakverdeling en coördinatie van taken binnen de organisatie zorgt ervoor dat ik precies weet wat er van me verwacht wordt en welke wegen bewandeld moeten worden. De informele structuur (Mintzberg) geeft richtlijnen voor een strategisch plan.

"Het systeem" behelst de systemen en procedures waarmee het dagelijks functioneren van de organisatie worden gestuurd en geregeld. Het planningssysteem in dit onderzoek is het strategisch plan. Dit traject is daarnaast opgenomen in het meerjarenplan van de school. De voortgangsgesprekken dienen als voortgangssignalerend systeem. Als operationeel systeem is

het budgetsysteem van belang. Daarin wordt opgenomen hoeveel geld er voor de aanschaf van materialen beschikbaar is.

Een lerende cultuur is een belangrijke conditie om hoekenwerk en visie dichter bij elkaar te brengen. We moeten beslissingen nemen op basis van deskundigheid, door open en vertrouwelijke relaties tussen de teamleden en door de bereidheid bewust afstand te nemen van, of reflectie op het werk.

In zo'n lerende cultuur wordt de individuele ontwikkeling van elke persoon gekoppeld aan betere prestaties van die organisatie. Peter Senge (1992) schreef vijf beleidsdisciplines voor de lerende organisatie. Vanuit een *gezamenlijk opgebouwde visie* zijn denken en doen geïntegreerd op alle niveaus: *persoonlijk meesterschap*. Het *leren* vindt plaats *in teams*. Conflicthantering vindt plaats op basis van dialoog en integratie van verschillende gezichtspunten, *gezamenlijke mentale modellen*. *Systeemdenken* maakt het mogelijk om grote samenhangen te zien en om ze vervolgens effectief te kunnen veranderen. De leerkracht in de lerende school streeft naar samenwerking. Hij onderzoekt eigen mentale modellen en die van anderen. Centraal staat de kwaliteit van de dienstverlening en niet de individuele autonomie van de leerkracht. Men zal van en met elkaar moeten leren en willen veranderen. De visie is richtinggevend (Jutte 2002).

In onze school werd daartoe drie jaar geleden een eerste stap gezet. Onder leiding van een extern bureau kwamen we in een studietweedaagse tot een gezamenlijke visie. Vanuit die visie werd, onder leiding van datzelfde bureau, de "inloop" op onze school ingevoerd. Hierbij stonden de dialoog, het experimenteren, evalueren en teamleren centraal. Daar is het echter bij gebleven. Een volgende stap in de richting van een lerende school werd niet gemaakt.

Deze "vernieuwingsactiviteit" werd door de leerkrachten en het managementteam niet voldoende beheerst vooraleer er werd overgestapt naar een volgende prioriteit, er was geen duidelijke strategie. Het werken aan vernieuwing was nog geen geïntegreerd deel van de professionele cultuur op onze school. Dat zou echter wel zo moeten zijn (Staessens 1998/2000). De cultuur in een lerende school is er een van deskundigheid. Dit stelt ook eisen aan het management. Staessens omschrijft het schoolhoofd als architect, het team als profvoetballers. Bij vernieuwingen wordt altijd het verband gelegd met de klassenpraktijk. Het team functioneert als dagelijkse werkplaats voor vernieuwing en er is sprake van een persoonlijk en gezamenlijk "ownership". Bruikbaarheid, haalbaarheid, experimenteren, evalueren en bijsturen zijn steeds terugkerende begrippen, die ingezet kunnen worden wanneer we het traject hoekenwerk weer oppakken.

3.5 Toelichting op keuzes en vooronderstellingen

Met de gezamenlijke visie als richtinggevend instrument hoop ik mijn collega's te kunnen motiveren om te reflecteren over het hoekenwerk zoals dat op dit moment bij hen in de klas is ingevuld. Mijn rol daarin is van cruciaal belang, zoals eerder bleek toen ik topdown bezig was en alle hakken in het zand gingen. Door rekening te houden met alle componenten voor organisatiebesturing en uit te gaan van de beleidsdisciplines van een lerende organisatie met het team als werkplaats hoop ik hen te kunnen te bewegen tot het aanpassen van hun handelen.

De grootste opbrengst daarvan ligt bij de kinderen van onze school, het onderwijsproces wordt beter afgestemd op hun uiteenlopende omstandigheden en mogelijkheden. Voor de onderzoeksschool levert dit onderzoek een betere aansluiting van hoekenwerk bij de visie op, een stap in de ontwikkeling van een kwaliteitskaart. Aan de hand hiervan kan de

kwaliteitskaart verder ontwikkeld worden. Daarnaast maken ook de leerkrachten van de middenbouw een ontwikkeling door, individueel maar ook als groep: als middenbouw gaan we verder op de ingeslagen weg naar een lerende school. Als lid van de middenbouw maak ik deel uit van die verandering. Als coördinator zal ik mijn handelen op die verandering moeten afstemmen, wat een verandering betekent in mijn managementstijl. Ik leer hoe ik veranderingsprocessen in een subteam kan begeleiden en hoe ik een werkklimaat kan creëren waarbinnen de ontwikkeling van gemeenschappelijke visies en teamleren mogelijk wordt.

4. METHODE

4.1 Probleemstelling en deelvragen

Het onderzoek start vanuit een open vraag. Deze luidt: “Op welke manier kan ik als bouwcoördinator het komende half jaar hoekenwerk beter aan laten sluiten bij onze visie?” In het onderzoek zal deze vraag beantwoord worden.

De vraag is in de volgende deelvragen uit te splitsen:

- In hoeverre sluit het hoekenwerk in de verschillende klassen aan bij onze visie?
- Waar liggen ontwikkelpunten?
- Hoe kan ik mijn collega's motiveren het hoekenwerk beter aan te laten sluiten bij onze visie?

4.2 Antwoorden

Het onderzoek is gericht op de middenbouw van mijn basisschool en niet representatief voor andere groepen. Het vindt plaats aan de hand van een open dialoog, de uitwerking van gezamenlijk gekozen ontwikkelpunten en de uiteindelijke besluitvorming. De werkvorm is een bouwbespreking. Tijdens een drietal bouwbesprekingen staat hoekenwerk centraal. Elke bouwbespreking wordt door een collega geobserveerd en later met haar besproken. De observaties, uitspraken van leerkrachten en notulen van de vergaderingen vormen samen met een eerder gehouden enquête de dataverzameling. Als coördinator voer ik voortgangsgesprekken met elke leerkracht van de middenbouw. Uitspraken die de leerkrachten tijdens deze gesprekken over het traject hoekenwerk doen vullen de dataverzameling aan. Gesprekjes met leerlingen uit elke klas vormen een andere bron. Deze gesprekjes geven een beeld over het hoekenwerk bij hen in de klas en eventuele veranderingen daarin. De analyse gebeurt achteraf aan de hand van evaluatie, reflectie en vergelijking met gegevens uit de literatuur. De conclusies die hieruit voortkomen worden ter controle voorgelegd aan en besproken met de observant van de vergaderingen.

Vanuit de opleiding zijn de supervisanten mijn critical friends en is Janet Hakkeling mijn begeleider. Daarnaast heb ik in mijn persoonlijke omgeving een tweetal mensen die altijd bereid zijn mijn stukken door te lezen en van commentaar te voorzien.

4.2.1 Enquête / visie / ontwikkelpunten

Om antwoord te krijgen op de vraag in hoeverre het hoekenwerk in de verschillende klassen bij onze visie aansluit is in de voorbereiding door elk teamlid een enquête ingevuld. Als uitgangspunt voor deze enquête diende een eerder ontwikkelde kwaliteitskaart voor de inloop. Deze werd aan hoekenwerk aangepast en omgezet naar een enquête (*zie bijlage 1*). In de enquête komen zowel organisatorische als inhoudelijke zaken aan bod en worden vooral feiten gemeten. Deze feiten zijn controleerbaar door ze naast de roosters te houden. Doordat met parallelklassen wordt gewerkt zullen er in de ingevulde enquêtes overeenkomsten terug te vinden moeten zijn. De enquêtes worden geïnventariseerd. Gegevens uit de inventarisatie worden verzameld en sec weergegeven. Ze geven zo een beeld over de staat van het hoekenwerk bij aanvang van het onderzoek.

In onze gezamenlijke visie worden de uitgangspunten van het adaptieve onderwijs benoemd. Deze visie wil ik niet alleen als richtinggevend instrument gebruiken, maar ook als een manier

om mijn collega's te motiveren tot evalueren, tot reflecteren en tot aanpassen van hun handelen. Ik wil me richten op "mogelijkheden en kansen", ik wil oplossingsgericht werken.

Tijdens de eerste vergadering wordt de planning uitgelegd en de inventarisatie van de enquête bekeken. Vervolgens zal de visie centraal staan. Ieder teamlid krijgt daarvan een kopie en accentueert daarin voor zichzelf wat voor het hoekenwerk van belang is, wat hij of zij met hoekenwerk wil bereiken. Dat wordt geïnventariseerd. Het levert "checkpunten" op, die naast de uitgewerkte enquête worden gelegd. Van hieruit wordt bekeken wat we vast willen houden en worden ontwikkelpunten vastgesteld. Het gaat hier om de gezamenlijke mening van de aanwezige leerkrachten. Een volgende stap is het kiezen van een ontwikkelpunt en het afspreken van een experimenteerperiode. Hierbij spelen meningen en voorkeuren een rol. De tweede vergadering staat in het teken van uitwisseling van ideeën en ervaringen. Iedere jaargroep vertelt daarin plenair wat men tot nu toe heeft ondernomen en hoe dat is verlopen. Dit levert, samen met de informatie komende uit de voortgangsgesprekken een beeld op van de voortgang van het gekozen ontwikkelpunt. Het doel van de derde vergadering is overeenstemming te bereiken over het gekozen ontwikkelpunt. Hierbij spelen meningen een rol en er zou sprake kunnen zijn van een compromis.

4.2.2 En dan nu: de hamvraag!

Die hamvraag luidt: "Hoe kan ik als coördinator mijn collega's motiveren het hoekenwerk beter aan te laten sluiten bij onze visie?" Dit heeft te maken met de opzet van de vergaderingen en vooral met mijn handelen als voorzitter van diezelfde vergaderingen. Om hier een duidelijk beeld van te krijgen wordt elke vergadering door een collega geobserveerd. Deze collega is zelf IB-er en volgde ook de opleiding tot intern begeleider bij Fontys. Met deze collega heb ik een goede band, gebaseerd op vertrouwen en wederzijds respect. Observatiepunten zijn: "Hoe motiveer ik mijn collega's?" "Wat is het effect van mijn handelen op hen?" Daarnaast is weerstand een observatiepunt. "Hoe ga ik daarmee om en hoe effectief zijn mijn interventies?" Na elke vergadering vraag ik om feedback van de observant. Deze feedback leidt tot reflectie, waarin ik ook de link leg met de literatuur. Naast de artikelen die in dit onderzoek als uitgangspunt hebben gediend zal ik daarbij ook de "Integrale Veranderaanpak" (Kloosterboer, 2005) en het artikel "Omgaan met weerstanden" (Westerop, H. 1994) gebruiken. De aandachtspunten komende uit elke vergadering neem ik mee naar iedere volgende vergadering.

4.3 Wat levert het op en hoe interpreteer ik dat?

De resultaten zijn kwalitatief en zullen in hoofdstuk vijf worden beschreven. De dataverzameling zal daarvoor het uitgangspunt zijn.

In de notulen van de bouwbesprekingen is de gezamenlijke visie met betrekking op hoekenwerk terug te vinden. Deze visie is gebaseerd op de meningen van de leerkrachten van de middenbouw. Uit de vergelijking van de enquête met de gezamenlijke visie wordt duidelijk in hoeverre hoekenwerk aansluit bij die gezamenlijke visie en wat de mogelijke ontwikkelpunten zijn. Ook afspraken, uitwerking van diezelfde afspraken en besluitvorming komen in de notulen naar voren. Door de "opbrengst" van het ontwikkelingstraject naast de beginsituatie te houden kunnen we zien of en op welk punt het hoekenwerk nu beter aansluit bij de gezamenlijke visie dan bij aanvang van dit traject. Een aanvulling daarop geeft een vraaggesprek met enkele kinderen. Ik krijg daardoor informatie over hoe hoekenwerk bij hen in de klas is ingericht, wat er is veranderd en hoe zij dat ervaren.

De uitspraken van leerkrachten tijdens individuele gesprekken geven me een beeld over de voortgang van de ontwikkeling en de acceptatie van het proces. Dit geeft me tevens de kans om, waar nodig, lopende het proces interventies te plegen.

De observaties van de vergaderingen leveren een bron aan informatie op. Deze informatie is tweeledig. Enerzijds krijg ik feedback over de opzet en uitvoering van de vergaderingen. Door vergelijking daarvan met gegevens uit de literatuur geeft me dit inzicht in de inrichting van de bouwbesprekingen die “een lerende school” nodig heeft. Anderzijds krijg ik feedback over mijn handelen en het effect daarvan op mijn collega's. Non-verbale en verbale reacties zullen daarin worden meegenomen. Ook hierbij speelt de literatuur een cruciale rol. Door de uitspraken en reacties van mijn collega's te toetsen aan de literatuur krijg ik inzicht in de integrale veranderaanpak en hoe ik als veranderaar met deze emoties om kan gaan. Door afsluitend de conclusies van het onderzoek ter controle voor te leggen aan de observant en deze met haar te bespreken kan ik toetsen of mijn conclusies de juiste zijn. Hoewel het onderzoek niet representatief is voor andere groepen kunnen deze er toch hun voordeel mee doen. Ik spreek dan met name over de onder- en bovenbouw in de onderzoeksschool.

4.4 Planning onderzoek

Fase	Wat ga ik doen en wanneer?	Wat wil ik weten?	Hoe uitzoeken?
Probleemverheldering en oriëntatie	- Uitgangssituatie beoordelen Oktober 2008	- Waar vind ik literatuur? - In hoeverre sluit het hoekenwerk in de verschillende klassen aan bij onze visie?	- Enquête - Literatuur-onderzoek
Plan maken	- Opzet activiteiten maken: strategisch plan Oktober 2008	- Hoe creëer ik een goed werkklimaat in de middenbouw met betrekking tot hoekenwerk? - Hoe begeleid ik een veranderingsproces t.a.v. hoekenwerk?	- Feedback supervisie groep - Literatuur-onderzoek
Plan uitvoeren	- Draagvlak scheppen November 2008 - Het proces begeleiden Januari / Februari - Tot overeenstemming komen over de ontwikkelpunten Maart 2009	- Welke keuzes maakt de bouw op basis van onze visie? - Hoe ervaren de leerkrachten de experimenteerfase? - Wat is mijn rol hierin?	- Bouwbesprekingen - Observatie van de bouwbesprekingen - Gesprek met leerkrachten - Terugkoppeling naar het MT - Koppeling aan de literatuur
Resultaat beoordelen	- Verslag schrijven. April 2009	- Is er een betere aansluiting van hoekenwerk bij de visie? - Hoe ervaren de leerlingen dat? - Hoe is het proces verlopen? - Wat was mijn rol in dat hele proces?	- Dataverzameling naast literatuuronderzoek leggen - Vraaggesprek met enkele leerlingen - Conclusies voorleggen aan collega

5. RESULTATEN , CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

5.1 De eerste stap.

Voor de eerste vergadering koos ik voor de opstelling van een half open kring rond het digitale schoolbord, dat voor deze vergadering gebruikt werd. De vergadering begon met een korte uitleg van de planning van het traject en de inventarisatie van de enquête, die door alle leerkrachten was ingevuld. Daarna gingen we over tot de kern van de vergadering: de visie. Ieder teamlid kreeg daarvan een kopie en accentueerde daarop voor zichzelf wat hij/zij in het hoekenwerk terug zou willen zien. Dit werd plenair besproken en de gemeenschappelijke punten werden eruit gehaald en op een flap geschreven. Men was het vrij snel eens, de meningen werden gedeeld. Twee leerkrachten dwaalden af. Door hen gerichte vragen te stellen werden zij er weer bij betrokken. Na een korte samenvatting van de uitkomsten stemde iedereen er mee in. “Dit is wat we willen!”

Het tweede deel van de vergadering werd de gezamenlijke visie naast de uitgewerkte enquête gehouden. Het bleek lastig te zijn om de goede punten uit de enquête te halen, omdat er zowel organisatorische als inhoudelijke zaken in stonden. Ik richtte de focus vervolgens op de inhoudelijke zaken, waarna er vanzelf een discussie ontstond waarbij iedereen actief meedeed. Er waren momenten dat knelpunten en bezwaren de overhand kregen. Doordat ik steeds verwees naar “niet wat we doen, maar wat we zouden willen” ging men kijken naar mogelijkheden in plaats van onmogelijkheden. Door te benadrukken dat we nu de knelpunten om konden zetten in kansen werd iedereen enthousiast en knikte instemmend, “leuk!”. Één van de leerkrachten liet steeds weerstand zien. Door daaraan ruimte te geven en haar aan het woord te laten bleef ze positief en betrokken. De discussie nam meer tijd in beslag dan gepland en was nog niet afgesloten aan het eind van de vergadering. Het team gaf aan voor dit punt meer tijd uit te willen trekken en daar de volgende vergadering mee verder te willen gaan. Naar aanleiding van de discussiepunten werden twee mogelijke ontwikkelingskansen genoteerd: differentiatie via de takenkaart en de hoeveelheid verplicht werk in de groepen 4 en 5.

Tijdens de eerstvolgende vergadering werd de discussie weer opgepakt. Voor deze vergadering maakte ik een tijdsplanning. Het team ging enthousiast en betrokken aan de slag. Één van de leerkrachten (een kleuterleidster die nu in groep 2/3 staat) wilde de term hoekenwerk ter discussie stellen. Hiermee dreigde de vergadering een geheel andere richting op te gaan. Ik gaf haar een korte uitleg van onze uitgangspunten en gaf aan dat het niet de bedoeling was om deze nu ter discussie te stellen. De leerkracht had daar vrede mee en de agenda kon weer opgepakt worden. Later in de vergadering werd zij een stimulerende factor. Net als in de vorige vergadering dreigden soms problemen en knelpunten de overhand te krijgen. Ik richtte de dialoog dan stevast op de mogelijkheden en kansen en wees terug naar de gezamenlijke visie. Na de discussie werden de mogelijke ontwikkelkansen aangevuld met twee verschilpunten: de lay-out en de duur van de takenkaart. Het werd duidelijk dat er meer tijd ingepland zou moeten worden om ook de andere ontwikkelpunten aan te kunnen pakken.

In bijlage 2 staat de gezamenlijke visie toegespitst op hoekenwerk, zoals de teamleden deze hebben aangegeven. Een aantal aspecten daarvan vinden we terug in het hoekenwerk zoals dat op dit moment binnen de school plaatsvindt, zij het niet in elke klas. Door zelf te plannen leren de kinderen om te gaan met verantwoordelijkheid (één leerkracht gaf aan daar moeite mee te hebben). Er is voldoende aandacht voor de relatie met anderen: kinderen werken samen, helpen elkaar en vergroten zo hun sociale vaardigheden. Duidelijkheid en rust is in sterke mate aanwezig. Veiligheid is er in mindere mate: als school sluiten we niet helemaal

aan bij de onderwijsbehoefte van elk kind afzonderlijk. Er wordt te weinig gedifferentieerd. Ook de leeromgeving is niet uitdagend genoeg. Uit alle naar voren gebrachte ontwikkelpunten werd uiteindelijk gekozen voor “differentiatie via de takenkaart op het gebied van rekenen”. Er werd afgesproken met drie niveaus te werken. Een experimenteerfase werd afgesproken.

5.2 Actie!

In de daarop volgende periode ging iedereen aan de slag. Verschillende dingen werden uitgetoetst. De groepen drie verdeelden de materialen en werkbladen in drie niveaus en bedachten daarvoor een kleurcode die ook op de takenkaart te gebruiken zou zijn. De groepen vier richtten voor de betere leerling een bak met extra rekenmaterialen in. De zwakkere leerling kreeg minder verplicht werk op de takenkaart. In de groepen vijf bleef het bij het maken van plannen. Zij kozen net als de groepen drie voor een niveauverdeling van de materialen. Ze wilden ook een jaargroepdoorbrekende uitwisseling van materialen voorstellen.

De volgende vergadering stond in het kader van het uitwisselen van ideeën en ervaringen. In eerste instantie luisterde iedereen actief naar elkaars bevindingen. Het idee over de kleurcodering werd door de anderen overgenomen. Men wilde die kleurcodering door laten lopen tot en met groep vijf. Dit zou het uitwisselen van materialen vergemakkelijken. Daarna ontstond er een heftige discussie over de normering bij differentiatie. Ook waren de meningen verdeeld over het aanpassen van de hoeveelheid werk op de takenkaart. Meerdere leerkrachten praatten geëmotioneerd en probeerden de anderen te overtuigen van het eigen standpunt. Ik nodigde de leerkrachten die met de discussiepunten in de praktijk aan de slag waren geweest uit hun ervaringen met de anderen te delen. Ook verwees ik naar de gezamenlijke visie. Aan het eind van de discussie stond het verschil van mening nog overeind. Men was het eens niet over de normering: een schoolbreed knelpunt dat we als middenbouw niet op kunnen lossen. Er werd besloten dit punt door te schuiven naar het managementteam. Een leerkracht van groep vijf gaf aan de uitwisseling waardevol te vinden: *“Je kunt ideeën van elkaar over nemen en hoeft het wiel niet zelf opnieuw uit te vinden”*. Dit werd beaamd door de andere collega's.

5.3 Overeenstemming.... en hoe nu verder?

De nu vierde vergadering verliep in een positieve, opbouwende sfeer. Als eerste werd besloten het werken met kleurcodering definitief in te voeren. Daarna gingen we in jaargroepen van twee of drie personen uiteen. Elk groepje kreeg de opdracht zich te buigen over een tweetal vragen met de visie als richtlijn: “Kunnen we nog meer met rekenen?” en “Wat wordt dan de volgende stap?” Na een korte toelichting ging iedereen actief aan de slag. Er werd druk gepraat en van gedachten gewisseld. Bij elke groep werden er nieuwe stappen bedacht. De ideeën werden vervolgens genoteerd op een flap. Door middel van een doorschuifstelsel werden de ideeën uitgewisseld. Tijdens de uitwisseling was de betrokkenheid en het enthousiasme van iedereen duidelijk zichtbaar. Plenair werd alles samengevat en werd de volgende stap bepaald: differentiatie van verplichte oefenstof in drie niveaus.

De aanwezige collega's van de groepen vijf gaven aan dat het eerder genoemde verschil van mening binnen hun jaargroep nog steeds bestaat. Ze besloten om daarover gezamenlijk op korte termijn in gesprek te gaan. Over de voortgang van het traject werd besloten dit met een jaar te verlengen om ook met andere ontwikkelpunten aan de slag te kunnen gaan.

5.4 Andere activiteiten

Tijdens de (voortgangs)gesprekken met de leden van de middenbouw kwamen een aantal knelpunten met betrekking tot hoekenwerk bovendrijven. Sommige knelpunten konden eenvoudig worden opgelost, zoals een aanpassing in de data van de vergaderingen. Andere knelpunten, zoals overleg met parallelcollega's, werden door de leerkrachten zelf opgelost. Door deze gesprekken bleef ik op de hoogte van de voortgang van het traject en kon daar waar nodig op inspelen.

Een vast punt op de agenda is het bespreken van de notulen van de verschillende bouwen. In de vorm van een update naar het MT toe kwam ons traject ter sprake. Knelpunten waar we als middenbouw tegen aanliepen werden daarbij door mij ingebracht, zoals het faciliteren: het vaststellen van een budget voor de aanschaf van materialen en dit ook opnemen in de meerjarenbegroting (is inmiddels gebeurd). Het knelpunt "normering" bij differentiatie van verplicht rekenwerk zal op mijn verzoek op de volgende MT vergadering besproken worden.

5.5 En nu.... het antwoord.

(Antwoord op de deelvragen)

De eerste vraag was: "In hoeverre sluit het hoekenwerk bij onze visie aan?" De enquête en het bespreken daarvan tijdens de eerste twee bouwbesprekingen leverden een duidelijk beeld op. In elke groep staat hoekenwerk op het rooster, de frequentie wisselt van 4 tot 6 maal per week. De rekenhoek, taalhoek, schrijfhoek, leeshoek, computerhoek en "van-alles-wat-hoek" vind je terug in elke klas. In sommige jaargroepen is dat aangevuld met stempelhoek, knutselhoek, bouwhoek en natuurhoek. In een enkele groep bepalen de kinderen mede de inhoud van de hoek. Er wordt gebruik gemaakt van methode gebonden materialen, stencils, ontwikkelingsmaterialen, knutsel materialen en zelfgemaakte materialen. Over het algemeen is er een tekort aan ontwikkelingsmaterialen. Niet alle kinderen komen toe aan het werken met ontwikkelingsmaterialen. Sommige kinderen hebben al hun tijd nodig voor het maken van het verplichte werk. De takenkaart, waarvan de inhoud deels vastligt, wordt in overleg met de parallelcollega gemaakt voor de duur van twee weken. In de groepen vier is die periode één week. Met het verplichte werk wordt in beperkte mate gedifferentieerd. De kinderen kiezen zelfstandig een hoek, indien nodig worden ze hierbij individueel begeleid door de leerkracht. In enkele klassen is het aandeel van de leerkracht bij die keuze groot. In de meeste klassen dragen de kinderen de verantwoording over het eigen werk. Niet iedere leerkracht kan daar goed mee omgaan. Één van de leerkrachten geeft aan dat hijzelf die verantwoording neemt. De kinderen werken zelfstandig, rustig en ieder voor zich. Ze helpen elkaar indien nodig. Soms werken de kinderen samen. De leerkracht observeert en stuurt bij waar nodig. Sommige kinderen worden door de leerkracht individueel begeleid in hun werk. Daarnaast wordt met een stoplicht gewerkt. Dit geeft de leerkracht de mogelijkheid om met handelingsplannen te werken. In de combinatieklassen is dat niet het geval. Één van de leerkrachten zegt rond te lopen. Hij is met al zijn aandacht bij het hoekenwerk.

Uit de visie kwamen een aantal aandachtspunten naar voren:

"Je leert verantwoordelijkheid dragen door het te krijgen." Omgezet naar hoekenwerk houdt dat voor ons in dat de kinderen zelf hun werk plannen en zo leren omgaan met hun tijd. Er moet ruimte zijn voor hun eigen keuze. In de meeste groepen is dat het geval. In enkele groepen is de leerkracht te sturend en neemt zelf de verantwoording voor het werk; "De mens is een relationeel wezen". Het hoekenwerk is een plaats waar sociale vaardigheden kunnen worden vergroot. Dit houdt voor ons in dat samenwerken, elkaar helpen en

ondersteunen deel uit zouden moeten maken van het hoekenwerk. Het elkaar helpen en ondersteunen is in alle klassen ingebed. Samenwerken komt in elke klas voor, zij het in mindere mate.

“Wij accepteren dat kinderen uniek zijn als persoon”. Direct komt het woord differentiatie naar voren. We willen tegemoet komen aan de verschillen tussen kinderen. We willen dat het programma voor elk kind te behappen is en dat elk kind op zijn eigen niveau kan werken. Dat is nu niet helemaal het geval. Er is wel sprake van differentiatie in de keuze van hoeken en materialen, maar het gros van de kinderen maakt hetzelfde verplichte werk. Alleen een enkel kind werkt op niveau. Dit zijn over het algemeen de zorgleerlingen en de meer begaafde leerlingen.

“We streven ernaar om aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind.” Dit heeft consequenties voor de inrichting van de hoeken. We willen een uitdagende leeromgeving bieden. Op dit moment is er een tekort aan ontwikkelingsmaterialen. In een enkele groep hebben de kinderen inspraak over de inrichting van een hoek. In de groepen 5 zijn beduidend minder hoeken, vooral gericht op het verwerken van de klassikaal aangeboden leerstof.

“In de organisatie zorgen we voor duidelijkheid, rust en veiligheid.” Rust is een duidelijk herkenbare factor die tijdens hoekenwerk in de groepen is terug te zien. Er is sprake van een duidelijke structuur, waaraan de kinderen zeker veiligheid ontleen. Aan veiligheid ontbreekt het op het gebied van differentiatie. Sommige kinderen kijken als een berg op tegen het verplichte werk.

In een vraaggesprek dat ik voerde met kinderen uit elke klas werden bovenstaande feiten bevestigd.

De tweede vraag “Waar liggen ontwikkelpunten?” levert de volgende antwoorden op:

- We willen meer differentiatie via de takenkaart;
- In de groepen 4 en 5 minder verplicht werk op de takenkaart;
- Er moet gekeken worden naar de lay-out van de takenkaart, we willen hier een doorgaande lijn inbrengen, in overleg met de bovenbouw;
- De duur van de takenkaart verschilt. Hier moet één lijn inkomen;
- Groep 5 wil meer hoeken, bijvoorbeeld een aardrijkskundehoek.

We gaan aan de slag met een van deze ontwikkelpunten. Er wordt gekozen voor differentiatie via de takenkaart op het gebied van rekenen. We spreken af in drie niveaus te gaan werken en hiermee de komende periode te gaan experimenteren.

Het antwoord op de derde vraag, de belangrijkste vraag in dit onderzoek, wordt omschreven in paragraaf 5.5, de conclusie. Deze conclusie legde ik voor aan mijn observant. Ze was het er mee eens.

5.6 Conclusie

Uit bovenstaande paragraaf kan men het volgende concluderen: “Een aantal aspecten van onze gezamenlijke visie vinden we terug in het hoekenwerk zoals dat op dit moment binnen de school wordt uitgevoerd. In de meeste groepen krijgen de kinderen de kans te leren omgaan met verantwoordelijkheid en het ontwikkelen van zelfsturing. Er is voldoende aandacht voor de relatie met anderen. Duidelijkheid en rust is in sterke mate aanwezig. Er wordt in beperkte mate aangesloten bij de belevingswereld van het kind, de leeromgeving kan uitdagender. Veiligheid is niet voor alle kinderen vanzelfsprekend: er vindt te weinig afstemming plaats op verschillen tussen leerlingen. Om het maximale uit de kinderen te kunnen halen zullen we dan ook aan de slag moeten met deze ontwikkelpunten.”

Vanuit dat inzicht werd door het team van de middenbouw besloten om een eerste stap tot verandering te doen op het gebied van differentiatie. Door experimenteren, uitwisselen, evalueren en bijstellen kwam men tot overeenstemming over het gekozen ontwikkelpunt en werd een verandering definitief ingevoerd. De oplossingsgerichte benadering was een doorslaggevende factor ten aanzien van het motiveren van de doelgroep. Na de definitieve invoering van het ontwikkelpunt werd een volgende stap bepaald, waarmee men op dit moment experimenteert. Voor het vervolg van het traject in het nieuwe schooljaar geven leerkrachten aan al ideeën te hebben. Men is bereid tot evaluatie en reflectie van het eigen handelen en men is gemotiveerd om dat eigen handelen aan te passen om zo het hoekenwerk beter aan te laten sluiten bij de gezamenlijke visie. Er is sprake van een gezamenlijk “ownership”.

De conclusie, tevens antwoord op de onderzoeksvraag luidt: Met de gezamenlijke visie als uitgangspunt, een oplossingsgerichte benadering en een lerende cultuur zijn we op de onderzoeksschool tot ontwikkeling en vernieuwing van het hoekenwerk gekomen.

5.7 Aanbevelingen

De leerkrachten van de middenbouw hebben hun vaardigheden in reflecteren, durven experimenteren en samenwerken ontwikkeld. Op bouwniveau zie je een ontwikkeling richting “lerende school”, waarin we vanuit een gezamenlijke visie ons onderwijs richting geven. Wanneer we daar het volgende schooljaar voldoende tijd voor reserveren kan deze ontwikkeling zich doorzetten, wat kan resulteren in ontwikkeling en vernieuwing van het hoekenwerk op de onderzoeksschool. In de toekomst kunnen deze vaardigheden bij andere ontwikkelingstrajecten worden ingezet.

Wat betreft hoekenwerk zullen de andere ontwikkelpunten aan bod moeten komen. Dit heeft het meeste kans van slagen door op de ingeslagen weg door te gaan. Daarnaast zal er kennis genomen moeten worden van de ontwikkelingen die de laatste jaren binnen het adaptieve onderwijs hebben plaatsgevonden. Twee voormalige kleuterleidsters die nu deel uitmaken van de middenbouw kunnen daarin ondersteunend zijn.

6. DISCUSSIE EN REFLECTIE

6.1 In den beginne.....

Drie jaar geleden ontwikkelden we met het gehele team een gezamenlijke visie. Vanuit die visie voerden we onder leiding van een extern bureau de inloop in. Bruikbaarheid, haalbaarheid, experimenteren, evalueren en bijsturen waren daarbij steeds terugkerende begrippen. Deze vernieuwingsactiviteit werd echter nog niet voldoende door het team beheerst. Nieuwe ontwikkelingen werden ad hoc genomen, met de visie zijdelings in het hoofd. Pas dit schooljaar kwam de visie weer “echt” uit de kast.

En dan de middenbouw. Hoekenwerk stond al eerder op de agenda van de bouwbespreking. Dit leverde stevast weerstand op bij enkele leerkrachten. Die weerstand kwam voort uit angst om los te laten en angst voor het onbekende. De leerkrachten zullen tijdens dit onderzoek een ontwikkeling door moeten maken. Als eerste zal bewustwording over de discrepantie tussen het hoekenwerk en de gezamenlijke visie plaats moeten vinden. Vervolgens ligt die ontwikkeling op het gebied van teamleren, waarin reflecteren, experimenteren, uitwisselen, evalueren en bijsturen de factoren zijn waar het om draait. Discussiëren kan men goed, het voeren van een dialoog is een leerpunt.

De eigen competenties die ik met dit onderzoek wil ontwikkelen zijn het begeleiden van een veranderingsproces en het omgaan met weerstanden in relatie tot dat veranderingsproces. Vaardigheden die ik heb opgedaan in mijn functie als bouwcoördinator kunnen me daarbij helpen. Ik ben duidelijk. Structureren en ordenen kan ik goed. Ik weet hoe ik een planning moet maken. Ik kan goed sturing geven aan een vergadering. Ik ben betrokken bij de leerkrachten van de middenbouw en enthousiast over de mogelijkheden die hoekenwerk ons biedt. Mijn betrokkenheid en gedrevenheid hebben ook hun keerzijde: ik kan ongenueanceerd zijn, opdringerig, perfectionistisch en dominant. Vanuit mijn enthousiasme probeer ik soms dingen door te drijven. Mijn kritische houding ten aanzien van mezelf kan daarvoor waken: reflecteren is voor mij een automatisme. In eerste instantie zal ik moeten leren hoe ik mijn collega's kan motiveren een veranderingsproces in te willen gaan.

6.2 De voorbereiding

In mijn voorbereiding speelde de supervisiegroep een belangrijke rol. Allereerst om de onderzoeksvraag duidelijk geformuleerd te krijgen en van daaruit een onderzoeksplan te maken. Tegelijkertijd maakte ik de stap richting theoretische verkenning. Die verkenning leidde, samen met een supervisiebespreking, al in de voorbereiding tot een belangrijke verandering in mijn mentale model, wat consequenties had voor het strategisch plan (*zie bijlage 3*) dat ik naast een SWOT analyse (*bijlage 4*) maakte. Ik kwam tot het inzicht dat ik vooral topdown bezig was geweest. Mijn strategisch plan moest naast een experimenteerperiode dus ruimte geven voor inbreng van de teamleden, uitwisseling en dialoog, zodat er in het onderzoek een bottom-up ontwikkeling plaats kon vinden. De supervisiebijeenkomst bracht een tweede inzicht: ik was gericht op knelpunten. Na de bijeenkomst richtte ik me meer en meer op de kansen, nu oplossingsgericht. Voor mij waren dat twee wezenlijke veranderingen die een sterke invloed hadden op mijn uitgangspunten bij aanvang van het onderzoek.

Lopende het onderzoek gingen de voorbereidingen door. Triangulatie was daarbij een duidelijke factor. Een drietal bouwbesprekingen was de werkplaats. Observatie, feedback, evaluatie en reflectie van elke vergadering leverden gekoppeld aan een duik in de literatuur

inzicht op. Dit had dan weer zijn weerslag op de voorbereiding van de daarop volgende vergadering.

6.3 “Yes, we can!!!” (Bewijs van kunnen)

In december (*Werkstuk “De Intern Begeleider en de Schoolorganisatie”*) schreef ik:
“De verandering die ik heb ondergaan is voor mij erg waardevol, maar nog pril. Ik wil op de ingeslagen weg verder gaan om zo een stap te kunnen zetten in de richting van een lerende school. Dezelfde competenties staan daarin voor mij centraal. Wanneer je kijkt naar mijn strategisch plan heb ik weliswaar een belangrijke stap gezet, maar we staan nog maar aan het begin. Het experimenteren moet nog beginnen. Wanneer je de SWOT analyse ernaast houdt zie je de “zwaktes” op de loer liggen. Wellicht krijg ik daar de komende periode mee te maken.”

De belangrijkste verandering had zich toen al voltrokken, de verandering in mijn denkpatroon: het inzicht dat ik zelf de richtinggevende factor was in dit proces, terwijl ik dacht dat we de visie nastreefden. Mijn benadering is veranderd van topdown naar bottom-up, waarbij nu de visie richtinggevend is. Mensen enthousiast maken, motiveren door een positieve benadering, me richten op kansen, was een tweede. Het inzicht in “een school als lerende organisatie” heeft mijn werkwijze/managementstijl veranderd. Die verandering in mijzelf had zijn weerslag op het proces. Gevolg: de collega’s waren betrokken en positief. Er werd gereflecteerd over het huidige hoekenwerk en men is zich bewust geworden van de discrepantie tussen hoekenwerk en onze visie. Een ontwikkelpunt werd uitgekozen en afspraken werden gemaakt voor een experimenteerfase. Men heeft geëxperimenteerd, ervaringen uitgewisseld, geëvalueerd en van elkaar geleerd. Veranderingen zijn ingezet en op sommige punten is overeenstemming bereikt. Hieronder volgt een verslag van de vergaderingen. De bijbehorende evaluaties en reflecties zijn te lezen in bijlage 5, 6, 7 en 8.

De eerste vergadering verliep in een goede sfeer. De collega’s deden actief mee en waren positief. Er was nauwelijks sprake van weerstand, doordat niet ik, maar de gezamenlijke visie richtinggevend was. Wanneer men dreigde te verzanden in knelpunten of organisatorische problemen verwees ik naar die visie (*“niet wat we doen, maar wat we willen”*). Tegelijkertijd richtte ik de aandacht op mogelijkheden in plaats van onmogelijkheden en kansen in plaats van knelpunten. Een aantal andere punten die voor een goed verloop van de vergadering zorgden: duidelijkheid, vaart in de vergadering, doorvragen, goed samenvatten, voldoende ruimte geven aan discussies en individuele meningen, discussies to the point houden, etc. Waar ik bovenstaande adequaat deed reageerden de collega’s betrokken en positief. Waar ik in gebreke bleef was direct een andere reactie te zien. Gezichten zakten af, men was niet meer betrokken, er was verwarring alom.

De ervaringen uit de eerste vergadering nam ik mee in de voorbereiding en uitvoering van de daaropvolgende vergadering. Deze vergadering verliep beter dan de vorige, de gemaakte tijdsplanning was daar debet aan. Deze hielp me om de vaart in de vergadering te houden en duidelijke structuur aan de vergadering te geven. Bij de keuze voor de invulling van differentiatie voor rekenen kwamen praktische bezwaren naar voren. De positieve benadering (richten op kansen, niet op knelpunten) werkte dan goed. Men werd het eens over de keuze van drie niveaus. Hierbij speelde de gezamenlijke visie een belangrijke rol. Op de weerstand van één van de leerkrachten kon ik goed inspelen, waardoor deze later een actieve en stimulerende houding in de vergadering aannam.

De uitwisseling tijdens de derde vergadering verliep rommelig. Er werd heftig gediscussieerd over de normering bij differentiatie. Ook waren de meningen verdeeld over de hoeveelheid werk op de takenkaart. Men sprak geëmotioneerd vanuit het eigen standpunt en probeerde de ander te overtuigen. Vanuit de integrale veranderaanpak (Kloosterboer, 2005) weet ik dat emoties onlosmakelijk verbonden zijn met veranderen. Ik voel me er echter ongemakkelijk bij en kan er niet goed mee omgaan. Ik probeerde een dialoog tot stand te brengen door de leerkrachten over hun ervaring over de discussiepunten te laten vertellen. Mijn observant vond het een goede vergadering. Zij had de discussie niet als onprettig ervaren en had van mijn ongemak niets gemerkt. Ze vindt dat ik juist goed met emoties om kan gaan. Een andere collega noemde de discussie waardevol. Ze gaf aan dat we dat vaker zouden moeten doen, *“omdat je daardoor gaat nadenken over je eigen denkbeelden”*.

De werkvorm tijdens de vierde vergadering had tot gevolg dat elke leerkracht zijn inbreng had. Mijn bewuste keuze in de samenstelling van de groepjes droeg daaraan bij. De betrokkenheid was groot. Het doorschuifstelsel zorgde voor een goede uitwisseling van ideeën en ervaringen, waarbij diezelfde betrokkenheid te zien was, nu gepaard gaande met veel enthousiasme. Tijdens de plenaire bespreking was daardoor iedereen op de hoogte van elkaars ideeën en ervaringen, wat vrij snel resulteerde in een nieuw gekozen ontwikkelpunt waar iedereen achter stond. Bij aanvang van dit agendapunt was er enige onduidelijkheid over wat nu precies de bedoeling was. Dit geeft mij aandachtspunten voor een volgende vergadering: duidelijk zijn omtrent het te bereiken doel en van te voren uitleggen wat er van eenieder verwacht wordt.

Door de voortgangsgesprekken die ik voerde met de leerkrachten van de groepen vier kon ik de vinger aan de pols houden en waar nodig bijsturen. In het MT konden schoolbrede knelpunten besproken en opgelost worden.

6.4 En hoe effectief was dit alles?

(Evaluatie en reflectie)

Terugblikkend kan ik zeggen dat het onderzoek geslaagd is. De discrepantie tussen hoekenwerk en de gezamenlijke visie is duidelijk geworden. Ontwikkelpunten kwamen als vanzelf boven drijven. Veranderingen werden ingezet. Voor de school levert dit onderzoek een betere aansluiting van hoekenwerk bij de visie op, een stap in de ontwikkeling van een kwaliteitskaart. Het is geweldig om te zien dat die veranderingen zich uitstrekken op meer dan alleen de manier waarop we hoekenwerk uitvoeren. Op klassenniveau zie je kinderen tijdens het hoekenwerk gemotiveerd en bewust kiezen voor bepaalde materialen. De rekenhoek is “hot” geworden. De takenkaart wordt gebruikt om te differentiëren, zodat elk kind leert en werkt op eigen niveau. Het onderwijsproces wordt beter afgestemd op de uiteenlopende omstandigheden en mogelijkheden van de leerlingen. Op leerkrachtniveau zie je leerkrachten hun vaardigheden in reflecteren, durven experimenteren en samenwerken ontwikkelen. Op bouwniveau zie je een ontwikkeling richting “lerende school”, waarin we vanuit een gezamenlijke visie ons onderwijs richting leren geven. De uitwisseling van ideeën en ervaringen en ook de discussies werden als waardevol ervaren. Er is sprake van een gezamenlijk “ownership”. Men geeft aan hiermee door te willen gaan en sommige leerkrachten hebben al plannen voor het volgende schooljaar.

Het antwoord op mijn onderzoeksvraag luidt dus: Ja, met de gezamenlijke visie als uitgangspunt en een lerende cultuur komen we op de onderzoeksschool tot ontwikkeling en vernieuwing van het hoekenwerk. Er zijn echter wel wat kanttekeningen. “Bottom-up

werkend” staat de uitkomst van de ontwikkeling niet langer vast en laat zich moeilijk voorspellen. Het is daarom van belang het kader waarin die ontwikkeling plaatsvindt duidelijk aan te geven. Daarnaast is de ontwikkeling afhankelijk van het lerend vermogen van de deelnemers en kost veel tijd.

Het vraaggesprek met de kinderen (*zie bijlage 9*) bevestigde de differentiatie van het verplichte werk in alle klassen. In de groepen 3 en 4 is ook het materiaal in niveaus verdeeld en werkt men met stikers op de takenkaart. Tijdens een latere vergadering kwam naar voren dat het in de groepen 5 organisatorisch onmogelijk bleek het materiaal te verdelen. Een aantal materialen hebben daar zowel makkelijke als moeilijke onderdelen. Dat allemaal te gaan “stikken” is onbegonnen werk. In enkele groepen is men begonnen met werkbladen in 3 kleuren (niveaus), problemen met het kopieerapparaat zorgen ervoor dat dit voorlopig van de baan is.

In dit onderzoek heb ik ook mijn eigen vaardigheden ontwikkeld en heb gewerkt aan mijn gekozen competenties. De observaties, evaluaties en reflecties van elke bouwbespreking gaven me steeds verbeterpunten voor de voorbereiding en uitvoering van de volgende bouwbespreking. Ik leerde wat nodig is om een inhoudelijke vergadering goed te laten verlopen, zoals een goede agenda, een tijdsplanning en het geven van duidelijkheid over het te bereiken doel. Ik leerde gebruik te maken van verschillende werkvormen, zoals overleg in kleine groepjes met een doorschuifstelsel. Ik leerde hoe mijn eigen handelen invloed had op het verloop van de vergaderingen, wanneer mijn collega’s positief reageerden op mijn interventies en wanneer dat niet het geval was. Een belangrijk leerpunt daarin was de positieve benadering: richt je op kansen, niet op knelpunten! Ik leerde bewuster om te gaan met weerstanden. Ik heb geleerd hoe ik een veranderingsproces bottom-up kan aansturen. Een belangrijk leermoment was de discussie tijdens de vergadering begin februari. Ik had die als onprettig ervaren, maar tijdens de evaluatie en reflectie kwam ik tot heel andere inzichten: Heftige emoties tijdens een discussie horen erbij! Ze zijn waardevol en zijn onlosmakelijk verbonden met veranderen. Ze zijn nodig! Alhoewel ik Kloosterboer al in december had gelezen, drong de “integrale veranderaanpak” nu pas tot me door. Hetzelfde gebeurde met weerstanden. Ik herkende de weerstanden waarover ik gelezen had wanneer ik ze tegenkwam. Ermee omgaan leerde ik door het te doen. Gevolgd door feedback, reflectie en herlezen van de literatuur maakte ik me de kennis en vaardigheden eigen.

Terugkijkend op de gemaakte SWOT analyse kreeg ik met de volgende zwaktes te maken: De te volle agenda’s waren een steeds terugkerend punt op de vergaderingen van het MT. Zowel binnen het MT als binnen het team zie je dat iedereen alles even belangrijk vindt. Het blijkt moeilijk om grenzen te trekken. Voor de leerkrachten van de middenbouw was het daardoor lastig om onderling overleg in te plannen en te experimenteren binnen de afgesproken tijd. Het vervolgtraject hoekenwerk houdt in dat we het komende schooljaar andere zaken tijdelijk opzij zullen schuiven.

Het werken met parttimers zorgde ervoor dat niet iedereen “op schema zat”. Dit werd versterkt door persoonlijke omstandigheden van enkele teamleden. Ziekte en problemen in de thuissituatie droegen bij aan die vertraging. Zo bleef het in de groepen vijf, ondanks het enthousiasme van de leerkrachten, bij plannen en liet men het experimenteren over aan anderen.

Ikzelf kreeg hier ook mee te maken. Naast een onwaarschijnlijk zware klas heb ik een taak als bouwcoördinator en lid van het managementteam. Dit jaar werd dat onvoldoende gefaciliteerd. Elke week één, soms twee vergaderingen, voortgangsgesprekken, gesprekken

met ambulant begeleiders, oudergesprekken, overleg met intern begeleider, remedial teacher en “rugzakleerkracht”, daarnaast nog het werk na schooltijd voor mijn klas, terugkerend na een lange ziekteperiode was dit genoeg om me de das om te doen. Van de geplande voortgangsgesprekken kon ik er maar twee uitvoeren. Dit hield o.a. in dat ik niet helemaal “de vinger aan de pols” kon houden, zoals gepland. In de groepen 3 sta ik zelf, dus dat was geen probleem. De collega’s van de groepen 4 zijn zeer consciëntieus, ook daar lag geen probleem. Voor de groepen vijf zal ik in het vervolgtraject dit jaar iets anders moeten bedenken. De “persoonlijke omstandigheden” die de zaak afremmen zijn daar groot.

Ja, de agenda’s zijn vol en ja, ik kom problemen tegen. Maar als ik zie hoe ik mijn collega’s in beweging heb gebracht, wat we deze periode als bouw hebben geleerd, als ik het effect ervan zie op de kinderen in mijn klas en vooral wanneer ik besef hoe enorm veel ik sinds de aanvang van dit onderzoek heb geleerd, kan ik alleen maar heel tevreden zijn. Ik weet nu hoe ik mijn collega’s kan motiveren een veranderingsproces in te willen gaan. Ik heb geleerd hoe ik zo’n veranderingsproces kan begeleiden. Ik heb beter leren omgaan met weerstanden in relatie tot dat veranderingsproces. Kortom: ik heb geleerd een werkklimaat te creëren waarbinnen de ontwikkeling van gemeenschappelijke visies en teamleren mogelijk werd. Naast deze competenties heb ik een ontwikkeling doorgemaakt van evalueren naar reflecteren op mijn eigen opvatting en competenties. De triangulatie literatuur, praktijk en eigen mentaal model was daarin zeer waardevol. Deze competenties kan ik nu de mijne noemen en daarmee is mijn managementstijl definitief veranderd!

6.5 Hoe nu verder? Uitdagingen genoeg!

(Vervolg)

Het ontwikkelingstraject rondom hoekenwerk is met een jaar verlengd. We gaan op dezelfde wijze verder met de eerder genoemde ontwikkelpunten. Uiteindelijk moet dit resulteren in een kwaliteitskaart voor hoekenwerk, die we eind mei 2010 op tafel willen leggen. Kortom: we blijven werken aan de ontwikkeling naar een “lerende school”. Dit impliceert ook het ontwikkelen van de competenties van de leerkrachten uit de middenbouw in relatie tot die “lerende cultuur”. Discussie versus dialoog, naar elkaar luisteren en omgaan met elkaars en eigen mentale modellen staan daarin centraal.

Bovenstaande stelt eisen aan mijn handelen. Mijn verworven competenties en vaardigheden zullen daarvoor het uitgangspunt zijn. Ik wil voortbouwen op hetgeen ik nu verworven heb, zodat ik het me echt eigen kan maken en het onderdeel wordt van mijn handelen.

In de vergaderingen ga ik me toeleggen op het leiden van een dialoog. Dit is een leerpunt dat ik te weinig heb ontwikkeld. Ik ga dit doen door kennis te nemen van de literatuur behorende bij de module “De Intern Begeleider en het coachen van subgroepen”. Van daaruit wil ik mijn interventies bij discussies tijdens de bouwbespreking sturen. Ik wil deze vergaderingen laten observeren om zo feedback te kunnen krijgen.

Daarnaast blijft omgaan met weerstanden actueel. Teruggrijpen naar de literatuur kan daarbij ondersteunend zijn. Ik wil een duidelijk beeld krijgen van momenten waarop ik weerstanden kan verwachten, zodat ik beter ben voorbereid. Ik ervaar bedreiging bij heftige discussies. Ik ben me bewust van de waarde die de getoonde emoties hebben, de noodzaak en onoverkomelijkheid van de integrale verander aanpak. Ik wil me naast de organisatorische stappen die ik al goed kan maken richten op de veranderkundige stappen die bij een veranderingsproces horen.

Ik ga bewuster gebruik maken van mijn kernkwaliteiten, hun valkuilen en de uitdagingen die voor me liggen.