

Inhoudsopgave:

Samenvatting.
Voorwoord.
Inhoudsopgave.

Hoofdstuk 1: Inleiding.	blz. 4
Hoofdstuk 2: Probleemstelling en verantwoording.	blz. 6
2.1 Probleempje....? (Een oriëntatie op het onderwerp.)	blz. 6
2.2 Samenwerkend leren, waarom dan?? (De meningen zijn verdeeld.)	blz. 7
2.3 Waar zijn we bovenaan de heuvel? (Omschrijving van de ideale situatie.)	blz. 8
2.4 Theoretische relevantie.	blz. 8
Hoofdstuk 3: Achtergronden en theoretisch kader.	blz. 10
3.1: Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie.	blz. 10
3.2: Domeinafbakening / primaire doelgroep.	blz. 10
3.3: 'Change!!', but can we??	blz. 11
3.4: Definiëring theorie betreffende weerstand in een veranderingsproces.	blz. 11
3.5: Een Instrument ter inschatting van de veranderingscapaciteit.	blz. 13
3.6: Samenwerkend leren.	blz. 14
3.7: Visie van de school.	blz. 15
Hoofdstuk 4: Methode.	blz. 16
4.1: Ik vraag mij af..... (Uitwerking onderzoeksvraag / deelvragen.)	blz. 16
4.2: Planning en plan van aanpak.	blz. 17
4.3: Facts & figures. (Wat doe ik ermee?)	blz. 19
4.4: Validiteit en interpretatie.	blz. 20
Hoofdstuk 5 Resultaten en conclusies.	blz. 22
5.1: 'En, wat zeiden ze....?' (Uitkomst enquête, klassenbezoeken en Meetinstrument Veranderingscapaciteit.)	blz. 22
5.2: Conclusies en antwoorden.	blz. 24
5.3: Aanbevelingen.	blz. 25
Hoofdstuk 6 Discussie en reflectie.	blz. 28
6.1: De start.	blz. 28
6.2: Leren moet je leren! (Of, en hoe Frea ontdekte dat er nog zoveel te ontdekken is.)	blz. 28
6.3: Voorbereiding en onderzoek.	blz. 29
6.4: The day after. (Effectiviteit, evaluatie en vervolg.)	blz. 30
Literatuurlijst.	
Bijlagen.	

Hoofdstuk 1: Inleiding.

Op mijn school, een school voor primair speciaal onderwijs, is nu ruim drie jaar geleden gestart met de invoering van interactief taalonderwijs. Van daaruit is de basis verbreed van taalonderwijs naar samenwerkend leren voor alle schoolvakken.

Ik heb op de eerste plaats voor samenwerkend leren gekozen omdat dit een onderwerp is dat ik een warm hart toedraag. In paragraaf 2.2. ga ik daar verder op in. Een praktisch aspect is dat mijn lidmaatschap van de Werkgroep SWL mij de mogelijkheid biedt om invloed uit te oefenen op interventies die ingezet zijn en worden. Daarnaast kan ik bepaalde interventies ook zelf uitvoeren zoals het leiden van team- en themavergaderingen, het uitvoeren van klassenbezoeken in het kader van samenwerkend leren en een stukje coaching van collega's op de locatie waar ik zelf werkzaam ben. Op die manier heb ik de gelegenheid om te werken aan mijn eigen competenties waarbij het vooral gaat om de ontwikkeling van mijn competenties als teamcoach en coach van individuele leerkrachten. Waar het gaat om werken met individuele groepsleraren richt ik me op de competenties twee en vier. Bij competentie twee gaat het om mijn bijdrage aan de verrijking van het persoonlijk meesterschap van de individuele groepsleraar (i.c. mijn collega's), en bij competentie vier gaat het om de ondersteuning van de individuele groepsleraar in het vergroten c.q. verwerven van handelingsbekwaamheid. Als het gaat om het werken met het team concentreer ik me op de competenties vijf, zes en acht. Competentie vijf houdt het creëren van een werkklimaat in waarbij teamleren en ontwikkeling van een gemeenschappelijke visie mogelijk wordt. Competentie zes behelst de verrijking van het groepsmeesterschap van het team en in het verlengde daarvan betekent competentie acht de ondersteuning van dat team bij het vergroten c.q. verwerven van handelingsbekwaamheid.

Binnen onze schoolorganisatie hebben we te maken met drie verschillende locaties. Op dit moment zijn er aanwijzingen dat er een verschil is in het niveau van samenwerkend leren tussen de locaties. De frequentie waarmee leerkrachten actief met samenwerkend leren in de klas werken ligt op één van de drie locaties beduidend lager. Naast dit verschil is er ook een verschil in de toepassing van samenwerkend leren. Op twee locaties wordt door de leerkrachten expliciet aandacht besteed aan het proces, terwijl op de derde locatie het product meer als resultaatmeter wordt gezien. Dit laatste is niet wenselijk omdat daarmee aan het doel van samenwerkend leren wordt voorbijgegaan. In dit werkstuk refereer ik aan deze locatie als 'locatie drie'. Het bovenstaande baseer ik op de uitkomsten van klassenbezoeken die uitgevoerd worden door de locatieleiders en gesprekken die zij voerden met de leerkrachten over samenwerkend leren. Deze uitkomsten dienen geverifieerd te worden zodat ik dit aspect opgenomen heb in het onderzoek.

Ik onderzoek daarom welke aantoonbare verschillen er zijn tussen de locaties. Tevens onderzoek ik de interventies zoals die zijn gepleegd tijdens het invoeringstraject van samenwerkend leren op de school en of dit de juiste interventies zijn geweest. Om dit te kunnen bepalen onderzoek ik in hoeverre deze interventies aansluiten op de veranderingscapaciteit van de drie teams.

Het doel van mijn onderzoek is tweeledig; in de eerste plaats het schrijven van aanbevelingen voor de veranderaar in kwestie, de Werkgroep Samenwerkend Leren (nader te noemen Werkgroep SWL), en in de tweede plaats adviezen voor het Management Team van de school (nader te noemen MT).

Bij de veranderaar kunnen de aanbevelingen alsnog worden omgezet in actie, het veranderingsproces van samenwerkend leren loopt nog en er liggen ongetwijfeld nog kansen open om tot verdere ontwikkeling te komen. De aanbevelingen voor het MT zijn deels gericht op toekomstige veranderingsprocessen, deze zijn dan ook algemener van aard. Daarnaast neem ik ook aanbevelingen op voor het MT die zijn gericht op het onderhavige veranderingsproces op de school. .

De probleemstelling die ik in dit meesterstuk onderzoek wordt in meer detail uitgewerkt in hoofdstuk twee. Informatie over achtergronden en theorie kunt u lezen in hoofdstuk drie. Ik ga daarbij dieper in op onder andere domeinafbakening, veranderingsprocessen, de principes van samenwerkend leren en de onderzoeksinstrumenten die ik bij het onderzoek gebruik. In hoofdstuk vier is te lezen op welke wijze ik deze onderzoeken uitvoer en welke methoden ik hierbij hanteer. Ik ga hier ook nader in op de validiteit van het onderzoek. In hoofdstuk vijf bespreek ik de conclusies en beschrijf ik aanbevelingen. Ten slotte reflecteer ik over mijn persoonlijke ontwikkeling en het proces van de verandering in de organisatie in hoofdstuk zes, conclusies en reflectie.

Hoofdstuk 2. Probleemstelling.

2.1: Probleempje.....?

(Een oriëntatie op het onderwerp.)

In de inleiding heb ik al kort geschetst wat het probleem is waar de Werkgroep SWL bij de invoering van samenwerkend leren tegen aan loopt. Op twee van de drie locaties verloopt de invoering positief, op de derde locatie loopt het hele proces van invoering moeizaam, veel trager en met minder resultaat. Van daaruit ben ik gaan nadenken over waar het onderzoek zich op zou moeten richten.

Uiteindelijk kwam ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Ik onderzoek op welke wijze de school interventies kan laten aansluiten op de veranderingscapaciteiten van de drie teams binnen de school, met als doel een positief effect te hebben op het proces richting nieuwe onderwijsontwikkelingen.

Deze centrale vraagstelling is algemeen geformuleerd en verdient nadere uitwerking. Een gedetailleerde uitwerking volgt in hoofdstuk vier, Methode, waar ik ook verder in ga op de manier waarop ik het onderzoek zal gaan uitvoeren.

Aan het begin van het traject van de invoering van samenwerkend leren, was ik nog nooit actief betrokken geweest bij de invoering van een onderwijsvernieuwing. Dat wil zeggen, als leerkracht had ik al wel bepaalde veranderingen ondergaan, maar ik was als veranderaar niet eerder bij een veranderingsproces betrokken. Nog nooit een teamvergadering geleid, nog nooit nagedacht over welke interventies gepleegd zouden moeten worden bij de invoering van een onderwijsvernieuwing. Wat ik wel had was de overtuiging van het nut van samenwerkend leren in het onderwijs en mijn enthousiasme hierover. Ik was me er bewust van dat ik er voor moest waken dat ik met al mijn enthousiasme ervoor zou zorgen dat ik mijn collega's de ruimte en tijd zou geven om zichzelf op hun eigen tempo te ontwikkelen. Wat ik ook had was een stukje respect van mijn collega's die me complimenteerden met het feit dat ik zo'n goede sfeer in mijn groepen creëerde, en dat ik organisatorisch alles goed op de rit had.

Ik wil aan het eind van dit schooljaar mijzelf zo ver ontwikkeld hebben dat ik met zelfvertrouwen een teamvergadering kan leiden. Dat ik het team van de school kan helpen in haar ontwikkeling – in dit geval op het gebied van het werken in de klas met samenwerkend leren – en dat mij dit persoonlijk helpt om in de toekomst andere veranderingstrajecten in het team optimaal te kunnen begeleiden. Daarnaast wil ik als coach individuele leerkrachten helpen hun eigen ontwikkelingskansen te benutten om verder te komen in het vergroten van hun leerkrachtvaardigheden.

Het heeft overigens enige tijd geduurd voordat ik had bepaald wat de insteek voor mijn onderzoek zou moeten worden. De module 'Intern begeleider en veranderingsprocessen' bracht daarin voor mij duidelijkheid. Op de drie locaties van onze school verlopen deze veranderingsprocessen niet gelijk, en het resultaat tot op heden loopt ook uiteen. Uit laatstgenoemde module heb ik geleerd dat een intern begeleider onderzoek kan doen naar de verandercapaciteit van zijn team en op basis hiervan interventies kan plegen. Doordat ik lid ben van de Werkgroep SWL ben ik in de gelegenheid die interventies voor te stellen in de Werkgroep SWL en deels ook zelf uit te voeren waardoor ik tegelijkertijd kan werken aan mijn eigen competenties zoals genoemd in de inleiding.

Behalve dat het onderzoek mijzelf de mogelijkheid biedt me te ontwikkelen en aan mijn competenties te werken, kan ik me voorstellen dat de uitkomst mij voldoende informatie oplevert om een advies te schrijven. Bij toekomstige veranderingen binnen onze school kan het MT hier gebruik van maken om veranderingsprocessen optimaal te kunnen begeleiden. Ook de Werkgroep SWL kan van het advies profiteren. Het veranderingsproces is immers nog niet afgerond, borging is van groot belang.

2.2: Samenwerkend leren, waarom dan??

(De meningen zijn verdeeld .)

Zoals in de inleiding al aangegeven, is er een duidelijk verschil tussen de drie locaties van de school te constateren als het gaat om de mate waarin samenwerkend leren als werkwijze door de leerkrachten wordt toegepast in de klas.

Hoewel op alle locaties in eerste instantie twijfel bestond over de haalbaarheid van samenwerkend leren in het speciaal onderwijs, voelt het op één locatie als het plaatje hiernaast; een veel te grote zware bal de heuvel op duwen.



Ik ben een groot voorstander van samenwerkend leren. Bij samenwerkend leren voelen de kinderen zich competent; door samenstelling van heterogene groepjes kunnen de zwakkeren meeliften met de sterkere kinderen. “Ja maar” heb ik al veel leerkrachten horen roepen, “Die kinderen dóen dan zelf toch niets? Waar zit dan de winst?” Die winst zit ‘m er in dat die kinderen deel uitmaken van een groepje, dat ze om zich heen zien hoe de andere kinderen bezig zijn, en dat ze, ook zonder dat ze dingen hoeven te doen die buiten hun belevingswereld valt, toch succeservaring beleven. Ze maken immers deel uit van een groepje en delen zo in het succes van het groepje. Daarnaast is ontwikkeling bij deze kinderen onvermijdelijk, alleen al door deze kinderen midden in dit groepsproces te plaatsen. Bovendien kun je een kind een duidelijke en afgebakende taak geven binnen het groepje waardoor ook dit kind een waardevol groepslid is.

Het praktische aspect van mijn lidmaatschap van de Werkgroep Samenwerkend Leren in combinatie met mijn passie voor samenwerkend leren, heeft ertoe geleid dat de keuze voor het onderwerp van dit meesterstuk voor de hand lag. Samenwerkend leren is mijn ding, mijn passie, en het is juist dát wat er in de afgelopen drie jaar toe heeft geleid dat ik zo’n bevlogen groepslid ben geweest van de Werkgroep Samenwerkend Leren. En dát maakt ook dat ik die bal hierboven tóch die heuvel op wil hebben!

Maar onze leerkrachten hadden grote twijfels, en dat is begrijpelijk, want wij hebben in het S.B.O., (en overigens ook in het regulier basisonderwijs) te maken met kinderen met verschillende specifieke stoornissen en dat kan problemen geven bij samenwerkend leren. Basisvaardigheden om te kunnen samenwerken zijn niet altijd voldoende aanwezig.

Naast de hierboven omschreven twijfels is er nog een aspect bij samenwerkend leren waarvan gebleken is dat sommige leerkrachten daar moeite mee hebben. Samenwerkend leren geeft ruis; het is niet doodstil in de klas, dat kan ook niet want er is communicatie over en weer tussen de kinderen. Zo lang die ruis functioneel is en het geluidsniveau beperkt blijft is dat

geen probleem, maar er zijn leerkrachten die er moeite mee hebben. Men heeft angst dat de situatie uit de hand loopt, dat men het overzicht in de groep kwijt raakt.

Goede afspraken en tussentijdse evaluatie van het proces ondervangen deze problemen grotendeels, maar tot op het moment dat een leerkracht dat ook zo ervaart, blijft er toch een mate van onzekerheid over dit aspect.

Dat is het beginpunt van waaruit we gestart zijn, en toch, ondanks deze verdeeldheid onder mijn collega's over samenwerkend leren was er bij het overgrote deel wél de bereidheid om samenwerkend leren te gaan uitproberen.

2.3: Waar zijn we bovenaan de heuvel?

(Omschrijving van de ideale situatie.)

De ideale situatie ziet er zo uit dat ook op de derde locatie van de school alle leerkrachten positief staan tegenover samenwerkend leren. Vanuit deze houding gaan zij actief met samenwerkend leren in hun groepen aan de slag, wat resulteert in een inhaalslag met betrekking tot samenwerkend leren ten opzichte van de andere twee locaties.

Het eindresultaat is dan dat samenwerkend leren volkomen geïntegreerd is in het onderwijs op alle drie de locaties van de school en een vast onderdeel vormt van de manier waarop wij met de kinderen werken.

Nóg belangrijker vind ik dat samenwerkend leren op dat moment teambreed gedragen wordt, en dat iedere leerkracht volledig staat voor toepassing van deze manier van werken binnen het onderwijs op onze school. Dat de visie zoals school die uitdraagt over samenwerkend leren in het schoolplan ook door alle leerkrachten wordt gedeeld. In paragraaf 4.4 kom ik inhoudelijk op de visie van school met betrekking tot samenwerkend leren terug.

Hoe denk ik dat we op het hierboven omschreven punt kunnen komen? Ik hoop dat het schrijven van dit meesterstuk, het resultaat van mijn onderzoek en ten slotte het advies dat daaruit zal voortvloeien, daar een stukje toe zal kunnen bijdragen. Ik hoop dat het MT in de toekomst gebruik maakt van mijn advies en dat veranderingsprocessen binnen onze school door toepassing van dat advies beter gaan verlopen. Beter in die zin dat de leerkrachten op onze school – waar ik er per slot van rekening ook één van ben – open staan voor veranderingen en dat wij met zijn allen een stapje in de richting van een lerende school kunnen doen.

2.4: Theoretische relevantie.

In hoofdzaak gaat het in dit onderzoek om veranderingsprocessen binnen een (school)-organisatie. Daarbij spits ik het onderzoek toe op de mogelijkheden die er zijn om een veranderingsproces te beïnvloeden, eventuele weerstanden weg te nemen en de veranderingscapaciteit van de organisatie positief te beïnvloeden.

Ik maak daarbij vooral gebruik van de theorieën zoals die zijn aangeboden in de module 'Intern Begeleider en veranderingsprocessen'. In hoofdstuk drie, achtergronden en theoretisch kader ga ik nader in op de door mij gebruikte theorieën. Hier volsta ik ermee u kort te informeren over welke theorieën ik heb toegepast bij de uitvoering van mijn onderzoek.

Om de verandercapaciteit van de drie teams van de school in kaart te brengen maak ik gebruik van het Instrument ter inschatting van de veranderingscapaciteit (Emst, A. van, 1985), hierna te noemen het Instrument veranderingscapaciteit). Daarmee wil ik helder krijgen of, en zo ja, waar de verschillen zitten in de veranderingscapaciteit van de teams op de drie locaties. Hierdoor wordt ook duidelijk in welke van de vier dimensies de meeste ontwikkelkansen voor de teams liggen. Dit is noodzakelijk voor een veranderaar (in casu de Werkgroep SWL) om te bezien welke interventies de meeste kans op succes bieden.

Daarnaast onderzoek ik de mate van weerstand in de drie teams via het afnemen van een enquête. Daarbij gebruik ik de theorie die Paul Kloosterboer beschrijft over weerstanden en de manier waarop die weerstanden kunnen worden omgebogen naar positieve stappen in het veranderingsproces (Kloosterboer P. 2005). Ik verwijs over achterliggende gedachten met betrekking tot weerstanden naar de theorie van Berkowitz (Berkowitz L. 1986).

Hoofdstuk 3: Achtergronden en theoretisch kader.

3.1: Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie.

Het onderzoek dat ik uitvoer heeft meerdere kanten. In eerste instantie is het een evaluatieonderzoek. Ik onderzoek het veranderingsproces dat heeft geleid tot de resultaten op drie verschillende locaties van de school van de invoering van samenwerkend leren.

Omdat het hier drie verschillende locaties betreft, betekent dit dat ik de resultaten op de drie locaties naast elkaar leg en met elkaar vergelijk. Dat betekent dat het onderzoek ook een aspect heeft van een (quasi) experimenteel onderzoek, het gaat immers om het vergelijken van resultaten in verschillende situaties.

Het einddoel van mijn onderzoek is het schrijven van een advies c.q. aanbevelingen met betrekking tot mogelijke onderwijsvernieuwingen in de toekomst binnen de school. Dit advies is bedoeld voor het MT van de school, en in dit specifieke geval tevens voor de Werkgroep SWL die zich bezig houdt met de invoering van samenwerkend leren op de school. Een traject dat op het moment van het schrijven van dit meesterstuk nog niet is afgerond.

3.2: Domeinafbakening / primaire doelgroep.

Het onderzoek richt zich in eerste instantie op de leerkrachten van de school, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de drie locaties van de school. Onderstaand een korte omschrijving van de organisatiestructuur van de school.

De school bestaat uit drie locaties. Op locaties één en twee bevinden zich de middenbouw- en bovenbouwgroepen (in regulier basisonderwijs zouden we spreken van groepen vijf t/m acht). Op de derde locatie bevinden zich de kleuters en aanvangsgroepen. Het totaal aantal leerlingen van de school ligt op ongeveer 300.

Iedere locatie heeft een locatieleider, op locatie één is dat de Adjunct Directeur, op locatie twee is de locatieleider een leerkracht, en op de derde locatie is dat de Algemeen Directeur. De locatieleider van locatie twee werkt fulltime als locatieleider maar is feitelijk leerkracht met een bijzondere taak. De locatieleider van locatie drie heeft een dubbele functie; zijn taak als directeur van de school is een taak die een groot deel van zijn aandacht opeist. Dat heeft tot gevolg dat er minder tijd beschikbaar is voor zijn taak als locatieleider. Samen vormen de drie locatieleiders het MT van de school. Verder is er op iedere locatie een full time intern begeleider werkzaam. De interne begeleiders op de school houden zich niet bezig met het implementeren van nieuwe onderwijsontwikkelingen. Bij het invoeren van een onderwijsvernieuwing wordt een werkgroep in het leven geroepen die zich daar mee bezig houdt. In het geval van de invoering van samenwerkend leren is in eerste instantie de Stuurgroep Interactief Taalonderwijs in het leven geroepen welke Stuurgroep later overging in de Werkgroep SWL. Van iedere locatie nemen twee leerkrachten zitting in de Werkgroep. Daarnaast zit er één MT lid in de werkgroep.

Op iedere locatie is er een duidelijke eigen cultuur binnen de teams te onderscheiden. In dat opzicht is de school weliswaar organisatorisch één school, maar bestaat de school praktisch gezien uit drie aparte teams.

3.3: ‘Change!!’, but can we??

Onderwijs is bij uitstek een ‘bedrijfstuk’ waarin voortdurend veranderingen gaande zijn. Niet zo vreemd als men er van uitgaat dat onderwijs een afspiegeling van de samenleving is, een samenleving die óók voortdurend in beweging is. Het lijkt erop of datzelfde onderwijs altijd een beetje achter de feiten aanholt. Veranderingen gaan te traag, of, zoals in het verleden al vaker gebeurd is, worden te ver doorgevoerd en blijken achteraf toch niet die resultaten op te leveren die men gedacht had.

Het onderwijs lijkt nog nooit zo vaak veranderd als in de afgelopen vijftien jaar. In het basisonderwijs werd in 1991 het project ‘Weer samen naar school’ opgestart, de basisvorming in de kleutergroepen, volgend onderwijs of juist sturend onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs, samenwerkend leren met inclusief onderwijs als één van de meest recente ontwikkelingen.

Naast deze veranderingen wordt in de media veelvuldig aandacht besteed aan de hoge werkdruk, weinig carrièrekansen en lage salariëring waar leerkrachten mee te maken hebben. Discussies over beleidsaanpassingen en veranderingen in het onderwijs zijn echter niet van de laatste tijd. In 1898 al pleitte de pedagoog J.H. Gunning voor een pedagogisch verantwoord onderwijssysteem met aandacht voor de psychologische ontwikkeling van het kind. Meer dan 100 jaar later zijn we nog steeds op zoek naar een dergelijk onderwijssysteem.

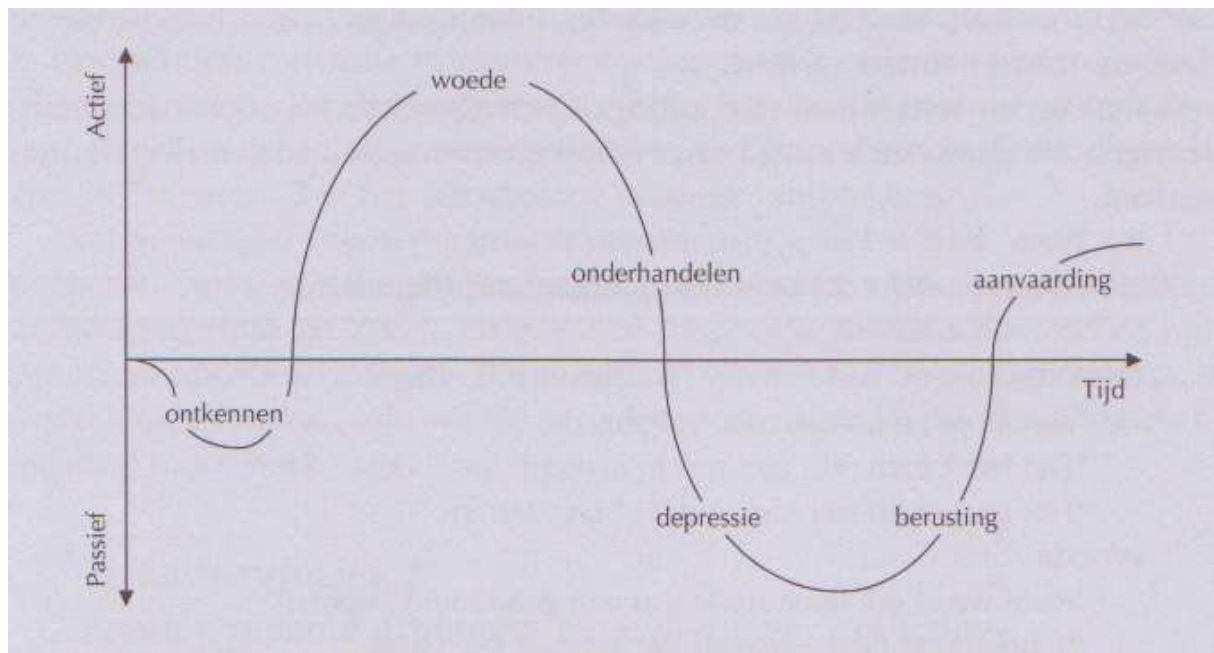
Alle hierboven genoemde aspecten hebben hun invloed gehad op het feit dat de leerkracht zo langzamerhand verandermoe lijkt te zijn. Dat levert weerstanden op wanneer de leidinggevende binnen een school een gewenste of noodzakelijke verandering in gang wil zetten. Hieronder ga ik verder in op veranderingsprocessen.

3.4: Definiëring theorie betreffende weerstand in een veranderingsproces.

“Wat tegenwoordig steeds vaker speelt is dat personen, afdelingen of hele organisaties lijden aan zogenaamde ‘verandermoeheid’. Eigenlijk gaat het hier om onafgemaakte verwerking” (Kloosterboer, 2005, pag. 15).

Kloosterboer zegt dat een verandering vergeleken kan worden met een rouwproces. Het is afscheid nemen van iets dat vertrouwd is, en het accepteren en integreren van iets nieuws. Kubler-Ross, (1969) beschrijft de opeenvolgende fasen van het rouwproces als volgt; Stability, immobilisation, denial, anger, bargaining, depression, testing, acceptance. Volgens Kübler-Ross kunnen mensen in één van de fasen van het rouwproces blijven steken, waardoor de verwerking van het verlies van een naaste bij overlijden niet wordt afgemaakt.

Volgens Kloosterboer kan datzelfde gebeuren in het verwerkingsproces dat plaatsvindt bij een verandering in een organisatie. Hij baseert zich daarbij op zes verwerkingsfasen namelijk de ontkenningfase, de woedefase, de onderhandelfase, de depressiefase, de berustingfase en als laatste de aanvaardingfase. Een aantal van deze fasen zijn te vergelijken met de bovengenoemde fasen van het rouwproces die Kübler-Ross hanteert in haar boek *On death and Dying* (Kübler-Ross 1969). Het schema dat Kloosterboer heeft afgeleid van het schema dat Kübler-Ross gebruikt voor de fasen in een rouwproces ziet er als volgt uit:



Figuur 1, (Kloosterboer, 2005, pag. 14)

De overeenkomsten met Kübler-Ross zijn duidelijk hoewel Kloosterboer minder fasen noemt. Ontkennen, woede, onderhandelen, depressie en aanvaarding komen in beide schema's voor.

De fasen zoals deze in bovenstaand schema staan zet Kloosterboer vervolgens om in verandestappen. Daarbij wordt ontkennen omgezet in de stap van bewust maken, woede wordt omgezet in de stap van het (h)erkennen van de pijn en het opstarten van de toekomstdiscussie. Onderhandelen wordt omgezet in de stap van het scheppen van duidelijkheid en mensen medeverantwoordelijk maken en depressie is de stap waarbij via snelle invoeringsmaatregelen de verandering onomkeerbaar wordt gemaakt. Berusting wordt omgezet in de stap van het ondersteunen van het leer- en gewenningsproces en als laatste wordt aanvaarding omgezet in de stap van het bewaken, evalueren, bijsturen en vieren van successen. Kloosterboer bedoelt daarmee dat de veranderaar, wanneer hij merkt dat zijn team zich in één van bovenstaande fasen bevindt, met gebruikmaking van deze stappen het veranderingsproces kan begeleiden. Dat biedt de veranderaar de mogelijkheid om de weerstand om te buigen naar iets dat kan worden omgezet in een stap vooruit bij een veranderingsproces.

Ik onderzoek in hoeverre de verandestappen zoals Kloosterboer die omschrijft, al dan niet toegepast zijn in het veranderingsproces van de invoering van samenwerkend leren op de school omdat daar mogelijke ontwikkelpunten in zitten die ik kan opnemen in mijn advies. Weerstand tegen verandering is in positieve zin te herkadereën als betrokkenheid bij het wel en wee van de organisatie. Wanneer die betrokkenheid er niet zou zijn, zou een verandering slechts onverschilligheid teweeg brengen en geen weerstand. De vraag is wat dan de voorkeur verdient.

Communicatie bij de invoering van een veranderingsproces is een cruciaal aspect waar de veranderaar mee te maken krijgt. De boodschap over de op te starten verandering moet op juiste manier worden overgedragen aan het team. Maar wat is die juiste manier?

In het boek *A Survey of Social Psychology* van Berkowitz, wordt het volgende over communicatie en betrokkenheid gezegd:

“Involvement in a given issue provides the motivation to think about the arguments raised by a persuasive communication. Thus, highly involved subjects pay more attention to the quality of the arguments of a persuasive communication.” (Berkowitz L. 1986, blz. 205).

Met andere woorden: betrokkenheid met een bepaald onderwerp zorgt voor motivatie om na te denken over de argumenten zoals die door overredende communicatie naar voren worden gebracht. Als gevolg hiervan zullen de betrokken subjecten meer aandacht besteden aan de kwaliteit van de argumenten van een overredende communicatie.

Inherent aan het bovenstaande is het voor de veranderaar van groot belang dat hij een aantal goede argumenten heeft om zijn voorstellen tot verandering te onderbouwen. Juist door de betrokkenheid van het team kan de veranderaar een stevige discussie verwachten. Is dat een probleem? Dat kán een probleem vormen, maar aan de andere kant kan een goed geleide discussie ook heel veel opleveren. Duidelijkheid, inzichten, begrip, én energie om verder aan de slag te gaan. Ik onderzoek via reflecties over de gevoerde thema- en teamvergaderingen met betrekking tot de invoering van samenwerkend leren, of er in het algemeen, en door mijzelf in het bijzonder in de vergaderingen die ik heb geleid, voldoende aandacht aan een goede onderbouwing is besteed. Ook onderzoek ik of dit aspect bij de invoering een positieve dan wel een negatieve invloed heeft gehad op het verloop van het veranderingsproces.

3.5: Een Instrument ter inschatting van de veranderingscapaciteit.

Om de verandercapaciteit van de school te onderzoeken maak ik gebruik van het ‘Instrument ter inschatting van de veranderingscapaciteit’ (hierna te noemen het Instrument veranderingscapaciteit), (Emst A. van 1985). In de reader van Fontys van de module ‘Intern begeleider en veranderingsprocessen’ wordt dit Instrument veranderingscapaciteit aangeboden en ik zag al snel de praktische mogelijkheden voor het onderzoek dat ik wil uitvoeren (bijlage 1).

Er zijn vier dimensies binnen het Instrument veranderingscapaciteit welke worden bepaald door het beantwoorden van een aantal kapstokvragen. Hierna wordt de mate van ontwikkeling van de dimensies visueel weergegeven in een schema. De eerste dimensie is het motief van verandering welk motief kan variëren, afhankelijk van de aard de verandering. Als dit motief voortkomt uit behoefte van het schoolteam zelf (structureel), zal de verandering van duurzame aard zijn. Soms zal het motief van pragmatische aard zijn, waarbij de kans op verwateren van de ingezette verandering groter is. De dimensie van de interne kracht van een school om te veranderen bepaalt in hoeverre een school op eigen kracht veranderingen kan invoeren en borgen of daarbij hulp van buitenaf nodig heeft. Het teamfunctioneren is een dimensie die omschreven kan worden als de wisselwerking binnen een team. Onder deze wisselwerking vallen bijvoorbeeld het klimaat van medeverantwoordelijkheid binnen een school, goede werkbeprekingen houden, bij elkaar in de klas kijken, van elkaar leren enz. Ten slotte is er nog de dimensie van de consequenties van het samenwerken, een dimensie die te maken heeft met de samenwerking en afstemming tussen verschillende bouwen van de school.

De dimensies interne kracht en teamfunctioneren hebben een zogenaamde algemene geldigheid. Deze zijn niet afhankelijk van het onderwerp van de verandering.

Voor de andere twee dimensies ligt dat anders. Het motief voor de verandering is verbonden met de verandering op zich, en dat motief kan bij de ene verandering totaal anders liggen dan bij de andere verandering. Ook de consequenties van het samenwerken hangen samen met de

verandering op zich; er zijn veranderingen die geen druk leggen op de consequenties van het samenwerken, omdat zij zich beperken tot een bepaald deel van de organisatie (bijvoorbeeld de kleuters). Het inzetten van het Instrument veranderingscapaciteit aan het begin van een veranderingstraject kan veel inzicht voor de veranderaar opleveren.

3.6: Samenwerkend leren.

Het veranderingsproces waar het in dit werkstuk om gaat betreft de invoering van samenwerkend leren. Om de aard van deze verandering in de schoolorganisatie te begrijpen is het noodzakelijk iets te weten over de principes van samenwerkend leren. Een mooie definitie van samenwerkend leren vind ik de volgende:

“Samenwerkend leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel.”

(Förrer, Kenter en Veenman, 2004, pag. 11).

Maar daar is nog lang niet alles mee gezegd. Samenwerkend leren houdt meer in dan de betekenis van het werkwoord samenwerken.

Er zijn vijf basiskenmerken (Johnson, Johnson & Holubec, 1994) van samenwerkend leren welke ik hieronder omschrijf.

Positieve wederzijdse afhankelijkheid wil zeggen dat de kinderen van elkaar afhankelijk zijn om het leerdoel te bereiken; deze afhankelijkheid is positief, omdat het geheel van de gezamenlijke inspanningen meer oplevert dan de som van de afzonderlijke prestaties. Dit leidt ertoe dat ieder groepslid meetelt, en dat leerlingen beseffen dat ze niet zonder elkaar kunnen. Ze kunnen trots zijn op elkaars prestatie. Met individuele verantwoordelijkheid wordt bedoeld dat de leerling zich niet alleen verantwoordelijk voelt voor zijn eigen werk maar ook voor het werk van de groep als geheel. Deze individuele verantwoordelijkheid kan worden gestimuleerd door het toekennen van rollen aan groepsleden. Er is sprake van directe interactie tussen kinderen; dit is bij samenwerkend leren onvermijdelijk, er moet worden overlegd en er moeten beslissingen worden genomen. Verder zijn samenwerkingsvaardigheden noodzakelijk zoals luisteren naar elkaar, mening inbrengen, overleggen enz. Hoewel die vaardigheden niet altijd aanwezig zijn is dat geen belemmering om kinderen samenwerkend leren aan te bieden. De werkvormen voor samenwerkend leren geven namelijk gelegenheid voor kinderen om die samenwerkingsvaardigheden te oefenen. Als laatste kenmerk noem ik nog de evaluatie van het groepsproces; het is het proces dat vooral belangrijk is, meer nog dan het product. De evaluatie van het groepsproces biedt kinderen de mogelijkheid tot ontwikkeling. Helaas schiet juist de evaluatie bij leerkrachten er wel eens bij in. Dat heeft soms te maken met gebrek aan tijd, maar ook met gebrek aan inzicht in de doelstelling van samenwerkend leren, namelijk het bevorderen van het proces van samenwerken tussen kinderen.

Binnen samenwerkend leren kunnen bepaalde rollen aan leerlingen worden toegekend. De functie daarvan is dat dit de individuele verantwoordelijkheid van de kinderen bevordert. Het maakt een kind specifiek verantwoordelijk voor een bepaald aspect van het samenwerkingsproces. Een voorbeeld is de tijdbewaker; hij moet de tijd in de gaten houden en zijn groepje hierop attenderen. De rollen bevorderen ook de wederzijdse positieve afhankelijkheid; wanneer een kind bijvoorbeeld de rol van schrijver heeft dan is de groep afhankelijk van wat de schrijver opschrijft. Een kind dat zich normaal erg op de achtergrond houdt in een groep kan zich op die manier toch waardevol maken voor de groep. Voor een kind met bijvoorbeeld PDD-NOS kan op deze manier zijn taak duidelijk en overzichtelijk worden gemaakt waardoor ook dit kind een waardevol groepslid kan zijn.

Er zijn talloze werkvormen waarmee kinderen via samenwerkend leren aan de slag kunnen. De kunst voor de leerkracht is om die werkvorm te kiezen die voor een bepaalde opdracht geschikt is. Wanneer een leerkracht een aantal werkvormen goed in de vingers heeft, behoort het inzetten van samenwerkend leren bij vrijwel alle schoolvakken niet alleen tot de mogelijkheid, maar kan dit een vanzelfsprekendheid worden.

3.7: Visie van de school.

In het Schoolplan staat de visie met betrekking tot samenwerkend leren vermeld. In het Jaarplan wordt deze visie vertaald in afspraken.

Op pag. 13 van het schoolplan dat loopt van 2007-2011 staat het beleidsvoornemen over samenwerkend leren vermeld:

‘Alle leerkrachten beschikken over de competentie om diverse vormen van samenwerkend leren te gebruiken in de klas. In het schooljaar 2005-2006 zijn we gestart met coöperatief leren. We willen dit onderwerp verder uitdiepen en we hebben besloten om dit item verder uit te werken op school.’

Op pag. 20 van dit schoolplan wordt in par. 7.3 Onderwijsleerproces opnieuw gerefereerd aan samenwerkend leren en wel als volgt:

‘Wij hechten veel waarde aan coöperatief leren. Daarom zetten wij in alle groepen op systematische wijze verschillende vormen van samenwerkend leren in. De afspraken hieromtrent hebben we beschreven in ons jaarplan. Ook in het kwaliteitshandboek zullen we afspraken hierover vastleggen. Het samenwerkend leren zullen we verder gaan verbreden door meer gebruik te maken van de diverse mogelijkheden die leerlingen in zich hebben.’

De afspraken in het jaarplan 2009 staan vermeld op pagina 11 en 12. De belangrijkste punten hieruit betreffen intervisie tussen de leerkrachten, opname van samenwerkend leren in het POP van de leerkrachten, klassenbezoeken door de locatieleiders, en het ontwikkelen van een leerlijn voor samenwerkend leren door de Werkgroep Samenwerkend Leren.

Hoofdstuk 4: Methode.

4.1: Ik vraag mij af.....

(Uitwerking onderzoeksvraag / deelvragen.)

In paragraaf 2.1 noemde ik al mijn algemene onderzoeksvraag namelijk:

‘Ik onderzoek op welke wijze de school interventies kan laten aansluiten op de veranderingscapaciteiten van de drie teams binnen de school, met als doel een positief effect te hebben op het proces richting nieuwe onderwijsontwikkelingen.’

De eerste deelvraag die ik onderzoek is de volgende:

‘Sluiten de tot op heden gepleegde interventies bij de invoering van samenwerkend leren op de school aan bij de veranderingscapaciteit van de drie teams?’

Om dit te onderzoeken maak ik gebruik van het Instrument veranderingscapaciteit, dat ik invul als een nulmeting. Dat wil zeggen dat ik uit ga van de situatie zoals die was aan het begin van het schooljaar 2008/2009. Dit doe ik voor ieder team van de drie locaties om inzicht te krijgen in de eventueel bestaande verschillen in veranderingscapaciteit tussen de teams. Vervolgens maak ik een inventarisatie van de gepleegde interventies die gedurende het traject van de invoering zijn gedaan en onderzoek ik of deze interventies, op basis van de uitkomsten van het Instrument veranderingscapaciteit voor de drie locaties, de juiste zijn geweest. Dat wil zeggen dat ik onderzoek of de gepleegde interventies aansluiten bij de veranderingscapaciteit van de drie teams. Ik doe dat als volgt.

Ik schrijf een chronologisch verslag van de interventies die zijn gepleegd bij de invoering van samenwerkend leren aan de hand van verslagen van vergaderingen van de Werkgroep SWL. Ik gebruik daarvoor voorbereidingen en verslagen van themavergaderingen en studiemiddagen over samenwerkend leren. De volgende stap is het bepalen van de ontwikkelkansen van de drie teams aan de hand van de ingevulde Instrumenten veranderingscapaciteit. Vervolgens vergelijk ik de interventies die deze ontwikkelkansen kunnen bevorderen met de in feite gepleegde interventies.

De tweede deelvraag is: ‘In hoeverre hebben de leerkrachten van de school weerstand tegen de in te voeren verandering en hoe kan ik deze weerstand ombuigen naar positieve stappen in het veranderingsproces?’

Om informatie te verzamelen over weerstand onder leerkrachten heb ik relevante vragen verwerkt in de enquête (bijlage 2) die ik heb gehouden onder de leerkrachten van de school. De informatie uit deze enquête verwerk ik per locatie om inzicht te krijgen in mogelijke verschillen die per locatie optreden. Vervolgens onderzoek ik met behulp van de theorie over veranderingsprocessen van Paul Kloosterboer hoe ik deze weerstand kan ombuigen naar positieve stappen in het veranderingsproces (Kloosterboer P., 2005)

De derde deelvraag is, ‘In hoeverre onderschrijven leerkrachten de visie van de school met betrekking tot samenwerkend leren?’

In de enquête heb ik vragen opgenomen die mij het antwoord op bovengenoemde vraag zal geven. Informatie over consensus van de leerkrachten over de visie van de school met

betrekking tot samenwerkend leren geeft inzicht over de bron van de weerstand die aanwezig met betrekking tot het invoeren van de verandering.

De enquête is zo opgesteld dat leerkrachten steeds een stelling voorgelegd krijgen die ze moeten waarderen door het invullen van een bolletje dat aangeeft in hoeverre ze het met de stelling eens, dan wel oneens zijn (bijlage 2). De enquête wordt anoniem afgenomen, alleen de locatie wordt op de enquête vermeld. De uitkomsten van de formulieren verwerk ik in één algemeen formulier waarop direct de verschillen tussen de drie locaties zichtbaar worden.

Tenslotte de laatste deelvraag in het onderzoek; ‘Wat is de kwaliteit en de kwantiteit van samenwerkend leren in de praktijk op de drie locaties?’

Om te onderzoeken hoe leerkrachten in de praktijk in de klas werken met samenwerkend leren voer ik nog een aantal klassenbezoeken uit. Dit is van belang om te weten in hoeverre de doelstellingen zoals vastgelegd in het schoolplan 2007/2011 en het jaarplan 2008/2009 zijn behaald. Ik observeer met behulp van een door mij opgestelde kijkwijzer (bijlage 3) lessen bij collega's waarbij samenwerkend leren wordt ingezet. Dit doe ik op de drie locaties bij minimaal drie leerkrachten per locatie. Daarnaast leveren een aantal vragen in de enquête mij ook informatie op over met name de kwantiteit van samenwerkend leren in de klas.

4.2: Planning en plan van aanpak.

Voor de planning heb ik een plan van aanpak geschreven met gebruikmaking van het schema zoals dat in het boek Basisprincipes praktijkonderzoek van Harinck staat beschreven (Harinck F., 2007). Als aanvulling heb ik in dit schema streefdata opgenomen, zodat ik voor mezelf helder heb welke stap ik wanneer moet uitvoeren.

Fase	Wat ga ik doen?	Wat wil ik weten?	Hoe/wanneer?
Probleemverheldering en oriëntatie	Beginsituatie beoordelen	De mening van de leerkrachten per locatie over samenwerkend leren en of hier opvallende verschillen tussen bestaan.	Enquête op alle drie locaties onder de leerkrachten. November 2008
		Hoeveel leerkrachten per locatie kennen de schoolvisie m.b.t. samenwerkend leren en staan hier ook achter? Diverse kapstokvragen voor het invullen Meetinstrument Verander capaciteit APS.	Enquête op alle drie locaties onder de leerkrachten. November 2008
		Hoe vaak werken leerkrachten met samenwerkend leren en hoe verloopt het	Enquête en ingevulde kijkwijzer klassenbezoeken. Enquête:

		proces van samenwerkend leren? In kaart brengen verandercapaciteit van de drie teams van de school.	November 2008 Klassenbezoeken: November/december 2008. Invullen APS Instrument verandercapaciteit. Februari 2009 met als peildatum oktober 2008.
Plan maken	Literatuuronderzoek, Teamcoaching, leiden themavergaderingen. Onderzoek uitvoeren naar gepleegde interventies.	Hoe kan ik mijn kwaliteiten, (enthousiasmeren, stimuleren), inzetten als lid van de werkgroep Samenwerkend Leren om het team zo te beïnvloeden dat zij positief komen te staan tegenover samenwerkend leren en hier actief mee aan de slag gaan? Welke maatregelen en stappen zijn genomen om op alle locaties te bereiken dat samenwerkend leren volledig geïntegreerd is in het onderwijs op de school? Wat is mijn rol daarin geweest?	Literatuuronderzoek Kloosterboer (2005) inzake omgaan met weerstanden, persoonlijke voorbereiding themavergaderingen. Februari 2009 Schrijven van een chronologisch verslag over de invoering van samenwerkend leren. April 2009.
Plan uitvoeren	Themavergaderingen op de drie locaties organiseren en (deels) uitvoeren. Kijkwijzer opstellen voor klassenbezoeken en deels uitvoering klassenbezoeken.	Wat is het effect van de themavergadering geweest op de leerkrachten wat is mijn rol geweest in de vergaderingen? Hoe werken leerkrachten in de praktijk met samenwerkend leren?	Vergaderingen uitvoeren en evaluatieformulier/reflectie maken aan het eind themavergadering. Februari/maart 2009 Klassenbezoeken en uitwerking ingevulde kijkwijzers klassenbezoeken. April/mei 2009
Resultaat beoordelen	Op basis van de uitkomsten van het	Wat heeft het uitgevoerde onderzoek	Schrijven hoofdstuk 5 van het meesterstuk:

	onderzoek hoofdstuk conclusies en aanbevelingen van het meesterstuk schrijven.	aan resultaten opgeleverd? Welke aanbevelingen en conclusies kunnen hieruit worden getrokken?	Resultaten en conclusies. Medio mei 2009
--	--	---	--

4.3: Facts & Figures, (Wat doe ik ermee?)

Zoals uit bovenstaand schema valt te lezen verzamel ik heel wat informatie. Maar wat doe ik met al die informatie? Hoe destilleer ik uit deze brij van gegevens een zinvol en begrijpelijk verhaal? In dit hoofdstuk probeer ik daar helderheid in te scheppen.

Laat ik bij het begin beginnen. De gegevens van de enquête onder de leerkrachten van de drie locaties verwerk ik apart per locatie. Dit is van belang, omdat het onderzoek zich richt op het veranderingsproces in ieder van de drie locaties en in het bijzonder op de eventuele verschillen die hiertussen bestaan.

Via de enquête heb ik geprobeerd inzicht te krijgen over de mening van de leerkrachten ten aanzien van het rendement van samenwerkend leren. De achterliggende gedachte daarbij was dat wanneer de overtuiging van het nut van samenwerkend leren niet (voldoende) aanwezig is, het motief om ermee aan de slag te gaan ontbreekt. Het motief is één van de dimensies van het Instrument veranderingscapaciteit. In de enquête worden een aantal stellingen aangeboden. De leerkracht maakt zijn mening over de stelling kenbaar door een bolletje aan te kruisen dat staat voor de mate waarin hij het met de stelling eens is. Ter verduidelijking geef ik u onderstaand een voorbeeld (bijlage 2).

Stellingen:	-	mee eens		+
Ik ken de visie van de school over samenwerkend leren en onderschrijf deze visie.	☐	☐	☐	☐

Door de enquête zo op te stellen dat er bepaalde ‘kapstokvragen’ in verwerkt zitten (zie ook paragraaf 3.5, uitleg over het Instrument veranderingscapaciteit), verschaft de uitkomst mij de informatie om per dimensie het Instrument Veranderingscapaciteit voor de drie locaties in te kunnen vullen. Dit geeft mij inzicht in de veranderingscapaciteit van de drie teams. Het doel hiervan is om mij in staat te stellen de interventies zoals die zijn gepleegd te onderzoeken naar hun waarde. Dat wil zeggen dat ik onderzoek of deze interventies aansluiten bij de veranderingscapaciteit van de drie teams.

Voorts verschaffen de klassenbezoeken, uitgevoerd door zowel mijzelf als mijn locatieleider, mij informatie over de kwaliteit waarmee samenwerkend leren in de klas wordt uitgevoerd. De kijkwijzer die ik hiervoor heb opgesteld (bijlage 3) zorgt ervoor dat de observatie van de les samenwerkend leren mij die informatie oplevert die voor het onderzoek van belang is. Immers, wanneer de kwaliteit van de manier waarop met samenwerkend leren in de praktijk wordt gewerkt, niet voldoet, wordt de doelstelling zoals die in het schoolplan 2007-2011 evenals het jaarplan 2008/2009 is geformuleerd niet behaald. Ook bij het verwerken van de gegevens van de kijkwijzer doe ik dat per locatie.

Dan kom ik op het laatste onderdeel van mijn onderzoek dat gegevens oplevert, namelijk het schrijven van een chronologisch verslag van invoering van samenwerkend leren op de school. Door het schrijven van dit verslag krijg ik tegelijkertijd een opsomming van de interventies zoals die zijn gepleegd tijdens het proces van de invoering van samenwerkend leren op de school. Dit is van belang voor het onderzoek. De gepleegde interventies leg ik naast de gegevens die komen uit het invullen van het Instrument veranderingscapaciteit. Dit biedt me de mogelijkheid om te bepalen of de juiste interventies gepleegd zijn, interventies die aansluiten bij de ontwikkelingskansen van de drie teams.

4.4: Validiteit en interpretatie.

Het is lastig om de betrouwbaarheid van mijn informatiebronnen, de enquête, de klassenbezoeken met de daarbij gebruikte kijkwijzer, en het Instrument veranderingscapaciteit te beoordelen. De uitkomst van het Instrument veranderingscapaciteit is afhankelijk van uitkomst van de enquête. Om ervoor te zorgen dat leerkrachten zich vrij voelen om de enquête naar waarheid in te vullen neem ik de enquête anoniem af. Hierdoor vermindert het risico op ‘politiek correcte’ antwoorden en krijgt de uitkomst van de enquête meer waarde voor mijn onderzoek. De uitkomsten zijn nooit helemaal objectief; een recente positieve of negatieve ervaring van een leerkracht met samenwerkend leren kan het invullen van de enquête beïnvloeden.

De klassenbezoeken geven een beeld van de kwaliteit van de les samenwerkend leren, maar kunnen niet de kwantiteit staven van samenwerkend leren. Anders gezegd, de leerkracht zou bij het klassenbezoek een kunstje kunnen opvoeren en het samenwerkend leren vervolgens weer op de plank kunnen leggen. Om de uitkomst van de klassenbezoeken sterker te maken heb ik in de kijkwijzer observaties opgenomen die te maken hebben met het leerkrachtgedrag én met het gedrag van de leerlingen. Wanneer de leerlingen blij geven van onbekendheid met de uitgevoerde werkvorm en de rollen binnen samenwerkend leren (zie ook paragraaf 3.6), wordt het twijfelachtig of samenwerkend leren in de geobserveerde groep regelmatig wordt toegepast. Wanneer er sprake is van een zeer zwakke groep kan het overigens zo zijn dat bekendheid met samenwerkend leren matig lijkt. Dat is een aspect waar ik bij het uitvoeren van de klassenbezoeken rekening mee houd.

Informatie voor mijn onderzoek die absoluut feitelijk is, is de informatie die voortkomt uit het chronologisch verslag dat ik zal maken met betrekking tot de invoering van samenwerkend leren. De gepleegde interventies zijn feitelijk en niet voor interpretatie gevoelig.

De uitkomst van mijn onderzoek is specifiek gericht op de primaire doelgroep (de leerkrachten van de drie locaties), en niet van algemene aard. Bovendien is het zo dat de uitkomst van mijn onderzoek gericht is op één specifieke verandering binnen de school. Bij een nieuw veranderingstraject in de toekomst kan dus niet op de gegevens van dit onderzoek worden terug gekeken. De manier waarop deze verandering is ingezet en begeleid kan, bij toekomstige onderwijsvernieuwingen binnen de school, nuttige informatie opleveren. De keuzes die zijn gemaakt bij het inzetten van bepaalde interventies tijdens het veranderingsproces waren niet gebaseerd op enig onderzoek vanuit de veranderaar (in dit geval de Werkgroep SWL) naar de veranderingscapaciteit van de teams. Deze gegevens kunnen bruikbare informatie opleveren voor de toekomst.

Concluderend stel ik dat, ondanks dat de uitkomst van mijn onderzoek enigszins relatief is; het totaal aan informatie en vooral de veelheid van de bronnen van informatie zullen voldoende zijn om een gefundeerd advies te kunnen schrijven.

Hoofdstuk 5: Resultaten en conclusies.

5.1: En, wat zeiden ze....?

(Uitkomsten enquête, klassenbezoeken en het Meetinstrument veranderingscapaciteit.)

Ik heb de enquêteformulieren verzameld per locatie en vervolgens de antwoorden per stelling overgebracht op een ‘verzamel’ enquêteformulier in cijfers (bijlagen 4, 5 en 6). Onderstaand als voorbeeld de uitwerking van de eerste stelling voor één van de drie locaties.

Stellingen:	-	mee eens		+
Kinderen zijn wanneer ze met samenwerkend leren bezig zijn meer betrokken bij de aangeboden leerstof.	O	O	O	O
			4	6

In dit voorbeeld zijn zes leerkrachten het volledig eens met de stelling en vier leerkrachten zijn het enigszins eens met de stelling.

De enquête heb ik zo ingedeeld dat de eerste zeven stellingen gericht zijn op het verkrijgen van informatie over de mening van de leerkrachten met betrekking tot samenwerkend leren. Het gaat hier om de kwaliteit die leerkrachten toekennen aan samenwerkend leren als onderdeel van onderwijs aan kinderen. Het tweede deel van de enquête betreft een aantal kapstokvragen die ik heb gebruikt voor de invulling van het Meetinstrument veranderingscapaciteit. In paragraaf 3.5 heb ik de werking van dit instrument beschreven.

Bij de uitkomst over de kwaliteiten van samenwerkend leren is opvallend dat op de locaties één en twee, leerkrachten ongeveer dezelfde mening hebben, er zijn geen grote opvallende afwijkingen in de uitkomst te constateren. Van de zeven stellingen worden er vijf beoordeeld als enigszins tot volledig mee eens. Er is één stelling waar de meningen over uiteenlopen en dat is de stelling die te maken heeft met onrust in de klas. Een aantal leerkrachten ervaren de aanwezige ruis bij samenwerkend leren als storend. Op locatie drie is de mening van de leerkrachten over de kwaliteit van samenwerkend leren als middel in het onderwijs beduidend negatiever en zijn de meningen vaker verdeeld.

Daarnaast is er in de enquête een vraag opgenomen die de mening van leerkrachten bevraagt over de besluitneming die ten grondslag lag aan de invoering van samenwerkend leren. Op de stelling: ‘Ik ben als leerkracht betrokken bij het nemen van besluiten over invoering van onderwijsvernieuwingen.’, gaven 19 van de 27 leerkrachten aan het hiermee volledig oneens te zijn. De overige leerkrachten gaven aan het hier enigszins mee oneens te zijn. Dit gegeven heb ik verwerkt bij de invulling van het Meetinstrument veranderingscapaciteit.

Een overzicht van het Meetinstrument veranderingscapaciteit is als bijlage1 toegevoegd. Hierin staan de vier dimensies in de vier segmenten beschreven.

De vier hoekpunten van de vierhoek zoals die op de ingevulde formulieren voor de drie locaties staan aangegeven (bijlagen 7, 8 en 9), geven visueel weer op welk punt het betreffende team in die dimensie van veranderingscapaciteit is ontwikkeld. Daarbij is het zo dat naarmate het punt meer naar de buitenkant van het Meetinstrument veranderingscapaciteit ligt, het team in die dimensie verder ontwikkeld is. Hoe meer dat punt naar het midden ligt, hoe geringer de ontwikkeling van het team op dat punt is. Vergelijking van de drie ingevulde formulieren voor de drie locaties levert de volgende inzichten op. In het segment van het

motief van de verandering ligt het punt van ontwikkeling voor alle drie de teams niet helemaal op dezelfde plaats. Een deel van het motief van de verandering is schoolbreed van toepassing, het gaat hier om een top-down beslissing die niet vanuit het team komt en de motieven zijn pragmatisch van aard. Immers, de vraag om meer aandacht aan samenwerkend leren te besteden komt van buiten de school (zie ook de inleiding). Anderzijds blijkt uit de ingevulde enquête formulieren dat op locaties één en twee de leerkrachten overtuigder zijn van het rendement van samenwerkend leren voor de kinderen. Dit beweegt het ontwikkelpunt van de het motief voor locatie drie meer in de richting van de team-pragmatische motieven. Het ontwikkelpunt in het segment van de consequenties van de samenwerking ligt voor de drie locaties op hetzelfde punt. De mate van samenwerking tussen de bouwen van de school voor samenwerkend leren ligt op alle locaties ongeveer op hetzelfde ontwikkelpunt. Een gering verschil is op te merken tussen de locaties één, twee en locatie drie. Dat verschil is te verklaren omdat er op locatie drie alleen onderbouw aanwezig is. Daar is geen sprake van direct contact tussen verschillende bouwen. De interne kracht om te veranderen ligt voor alle drie locaties op hetzelfde punt. Dat komt omdat de aspecten die dit punt bepalen van schoolbrede aard zijn. Veranderingsplannen, al dan niet inschakelen van externe hulp bij veranderingen zijn allemaal zaken die schoolbreed door het MT worden bepaald. Het enige opvallende verschil ligt in het segment van het teamfunctioneren. Daar ligt het ontwikkelingspunt van locatie drie op het hoekpunt van het segment team-taakgericht. Dat houdt in dat de leerkrachten op locatie drie meer gericht zijn op individuele verantwoordelijkheid en er minder gebruik wordt gemaakt van intervisie.

Ten slotte heb ik in de enquête nog gevraagd hoe vaak de leerkrachten samenwerkend leren in hun klas inzetten. Daarbij wordt het verschil tussen de locaties heel duidelijk. Op de locaties één en twee werken alle leerkrachten iedere week met samenwerkend leren in hun groep. Op locatie drie zijn er drie leerkrachten die aangeven helemaal niet met samenwerkend leren in hun groep te werken. Verder geven op de locaties 1 en 2 respectievelijk 4 en 5 leerkrachten aan minimaal één keer per dag samenwerkend leren in hun groep in te zetten. Op locatie drie is er geen enkele leerkracht die dit doet. Voor wat betreft de kwantiteit van samenwerkend leren trek ik daarom de conclusie dat deze op locatie drie beduidend lager is dan op de andere twee locaties. De kwaliteit van samenwerkend leren zoals dat in de school wordt toegepast komt aan de orde bij het bespreken van de resultaten van de klassenbezoeken.

De klassenbezoeken bevestigen dat alle leerkrachten op de locaties één en twee regelmatig, dat wil zeggen gemiddeld drie keer per week samenwerkend leren in hun groep toepassen. De kinderen op deze locaties zijn bekend met minstens drie werkvormen van samenwerkend leren en de rollen zoals die bij samenwerkend leren worden ingezet. De leerkrachten besteden aandacht aan het proces via evaluatie aan het einde van de les. Op locatie drie worden slechts twee van de drie rollen gebruikt en de kwantiteit van samenwerkend leren in de groep ligt aanmerkelijk lager. Vooral de leerkrachten in de kleutergroepen passen samenwerkend leren slechts incidenteel toe. Opvallend is dat op deze locatie veel minder aandacht besteed wordt aan het proces van samenwerkend leren. Als er al geëvalueerd wordt dan is de evaluatie gericht op het product van de samenwerking.

5.2: Conclusies en antwoorden.

Op mijn onderzoeksvraag, ‘Ik onderzoek op welke wijze de school interventies kan laten aansluiten op de veranderingscapaciteiten van de drie teams binnen de school, met als doel een positief effect te hebben op het proces richting nieuwe onderwijsontwikkelingen’, kan ik als volgt antwoorden. Tijdens het invoeringsproces van samenwerkend leren op de school zijn door de Werkgroep SWL veel interventies gepleegd die aansloten bij de verandercapaciteit van de teams. Er zijn op dit gebied goede keuzes gemaakt bij het inzetten van interventies waardoor de veranderaar in dit veranderingsproces veel heeft bereikt. Hieronder beschrijf ik een aantal van deze interventies waarbij ik tevens aangeef hoe deze onderschreven worden door bestaande theorieën.

De veranderstap uit de theorie van Kloosterboer die voor ik herkende, was die van het onderhandelen (Kloosterboer P., 2005). Vooral bij de eerste vergadering werd er door leerkrachten geprobeerd om de over de invoering te onderhandelen onder meer door uitspraken als: “We kunnen misschien beter eerst nadenken over de problemen die zouden kunnen ontstaan” of “Laten we maar weer eens aandacht aan Meichenbaum¹ besteden, want dat is ook al verwaterd...”. Vooral in het begin van het veranderingsproces is er veel informatie aan leerkrachten van de school verstrekt over de werking en effecten van samenwerkend leren. Volgens Kloosterboer is dit de juiste veranderstap om deze fase van weerstand in een stap vooruit om te zetten (Kloosterboer P., 2005). In die informatie-verstrekking zaten tevens sterke argumenten verweven om de in te zetten verandering te onderbouwen. Goede onderbouwing wordt door de theorie van Berkowitz als uitermate belangrijk beschouwd om partijen met grote betrokkenheid in een veranderingsproces mee te krijgen (Berkowitz L. 1986).

De ontwikkelkansen voor de teams lagen vooral in de segmenten van de motieven en het teamfunctioneren. Volgens de theorie van het Meetinstrument veranderingscapaciteit zijn bewustmaking van de mogelijkheden van de verandering en stimuleren van intervisie noodzakelijk om deze ontwikkelkansen te bevorderen. Twee leerkrachten van een andere school zijn gevraagd om te vertellen over de manier waarop in hun school samenwerkend leren naar volle tevredenheid functioneert. Hun enthousiasme sloeg over op de leerkrachten van de school terwijl er volop gelegenheid was tot het stellen van vragen over de praktijk. Hierdoor werd de kracht van samenwerkend leren voor de leerkrachten duidelijk. De intervisie tussen leerkrachten is gestimuleerd door het vormen van maatjes, het bij elkaar in de klas kijken en ten slotte het maken van video opnamen in de groepen en deze met elkaar bekijken en bespreken. Het Meetinstrument veranderingscapaciteit dat ik heb ingevuld geeft aan dat het motief aan het begin van het traject nog dicht lag tegen de teampragmatische motieven. Dat is goed verklaarbaar; de invoering van samenwerkend leren op de school is ingezet als reactie op een vraag van buiten de school en komt niet vanuit school zelf. Daarbij was het een management beslissing die topdown opgelegd was en niet vanuit het team kwam. Een bijkomend effect het stimuleren van intervisie tussen de leerkrachten is dat het teamfunctioneren wordt bevorderd. De leerkrachten leren hierdoor zich open en kwetsbaar op te stellen ten opzichte van elkaar en feedback aan elkaar te geven en te ontvangen (Reader Fontys, IB04SM07, september 2007).

In het segment van de consequenties van de samenwerking lag de ontwikkeling aan het begin van het schooljaar op organisatorisch gebied. Dat betekent dat er weinig uitwisseling tussen

¹ Een aanpak voor kinderen om zelfstandig hun werkhouding te reguleren. Deze methode is ongeveer 5 jaar geleden op de school geïntroduceerd maar intussen ook enigszins verwaterd.

de bouwen op school was. Om de samenwerking te bevorderen zijn de drie teams op de themavergaderingen die per locatie hebben plaatsgevonden, uitgenodigd om de opzet van de leerlijn zoals die door de Werkgroep SWL was gemaakt te onderzoeken en eventuele ideeën en tips te geven over aanpassingen daarin. Op die manier moesten de verschillende bouwen ook nadenken over de ontwikkelingen met betrekking tot samenwerkend leren in de andere bouwen en daar ook onderling over praten. Om de consequenties van het samenwerken verder te ontwikkelen zou het, zeker voor locatie drie waar de ontwikkeling van samenwerkend leren moeizaam verloopt, zinvol zijn om in de andere bouwen in de klas te kijken naar samenwerkend leren. Die intervisie is echter organisatorisch lastig te regelen omdat men naar een andere locatie moet. De winst zou zijn dat de leerkrachten van de kleuters en aanvangsgroepen zien hoe de ontwikkeling van kinderen met samenwerkend leren verloopt in midden- en bovenbouw, en wat het effect op termijn is van de basis die zij in hun lagere groepen leggen bij kinderen. Op die manier zouden de leerkrachten van deze locatie oog kunnen krijgen voor de mogelijkheden van samenwerkend leren terwijl de focus op die locatie nu ligt op de onmogelijkheden. Het effect voor de veranderingscapaciteit van dat team zou zijn dat deze zich meer gaat bewegen richting het didactische, maar zeker ook het pedagogische vlak. Samenwerkend leren levert immers niet alleen didactisch maar ook zeker pedagogisch rendement op. Er wordt dan gezamenlijke verantwoording genomen op beide vlakken.

Ten slotte het segment van de interne kracht om te veranderen. Daar ligt de ontwikkelingscapaciteit nog dicht bij het midden in het segment van evenwicht-planmatig. Dat wil zeggen dat het team met betrekking tot relatief kleine veranderingen een veranderingsplan en activiteitenplan kan maken. Soms wordt al externe hulp gezocht bij de invoering van een verandering, zoals in het geval van de invoering van samenwerkend leren waarbij in het eerste jaar sprake is geweest van begeleiding door Edux². In dat opzicht zit het team al wel in het segment van de ontwikkeling vanuit knelpunten, dus meer naar de buitenkant van het schema. Toch is het zo dat de energie vanuit het team zelf om te veranderen nog niet groot genoeg is om volledig in dit segment te komen. Er moet veel worden geïnvesteerd in het tot stand brengen van een verandering door een ‘veranderaar’, in dit geval de Werkgroep SWL. Het team heeft op dit gebied nog veel coaching nodig. Kijkend naar de interventies die de Werkgroep SWL heeft gepleegd, de gedegen manier waarop deze verandering is ingevoerd, is de invloed hiervan positief geweest op het team. Het effect hiervan in de toekomst is hopelijk dat het team meer vertrouwen krijgt in haar eigen capaciteiten tot veranderen. Het team moet daar expliciet bewust van worden gemaakt.

5.3: Aanbevelingen.

Gebaseerd op de antwoorden en conclusies zoals verwoord in paragraaf 5.2 kom ik tot de volgende aanbevelingen.

In de toekomst zijn er, zowel in het nog lopende veranderingsproces van samenwerkend leren, alsook in toekomstige veranderingsprocessen, kansen om deze processen te bevorderen. Een deel van deze kansen ligt binnen het takenpakket van het MT. Dan heb ik het in het bijzonder over het motief van de verandering. Wanneer het MT ruimte creëert om beslissingen over veranderingen binnen de school vanuit het team te laten komen (bottom-up), zal de

² Edux Onderwijsadvies biedt ondersteuning in leerling-zorg, hebben experts in dienst op gebied van didactiek en bieden management consultancy specifiek voor onderwijsinstellingen.

veranderingscapaciteit van het team aanmerkelijk toenemen. Er zal een gevoel van (mede)-verantwoordelijkheid ontstaan bij de leerkrachten, waardoor zij zelf meer energie in de verandering zullen steken dan nu het geval is. In de besproken verandering van de invoering van samenwerkend leren moet er veel energie in het veranderingsproces worden gestoken door de veranderaar, in casu de Werkgroep SWL. Ook dreigt voortdurend het gevaar van het ‘verwateren’ van samenwerkend leren omdat de verandering niet voldoende duurzaam van aard is. Dit laatste aspect heeft een directe samenhang met het motief van de verandering binnen het team.

Tevens is uit het onderzoek duidelijk geworden dat er winst te behalen valt op het gebied van de consequenties van de samenwerking tussen verschillende bouwen. Op dat gebied is er sprake van een praktische handicap; de onderbouw zit immers op een aparte locatie. Dat maakt intervisie organisatorisch lastig. De hoop hierbij is gericht op de toekomst omdat wij als school nieuwbouw hebben aangevraagd waarbij de drie locaties samen in één gebouw gevestigd worden; jammer genoeg hebben we daar zelf weinig invloed op en zijn we afhankelijk van Gemeente en het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen voor subsidies. Wel geef ik het MT nu al in overweging voor dan een plan van aanpak te maken om deze samenwerking zo veel mogelijk te bevorderen. Dit zal de samenvoeging van drie teams tot één team zeker ten goede komen.

Aan het eind van dit schooljaar zullen de leerlijn en de kwaliteitskaart op het gebied van samenwerkend leren af zijn. Maar daarmee is de kous nog niet af! De verandering zal moeten worden geborgd en duurzaam worden gemaakt. Ten eerste moet de intervisie tussen leerkrachten op gang worden gehouden en dat kan door samenwerkend leren een vast onderdeel op de agenda van de teamvergadering te houden. Uitwisseling van ervaringen, positief en negatief houden discussie tussen leerkrachten en hun leerproces op gang. Daarnaast adviseer ik om ieder jaar opnieuw een studiemiddag samenwerkend leren te organiseren. Doel van deze bijeenkomsten is intervisie, eventuele bijstelling van de leerlijn en kwaliteitskaart op basis van opgedane ervaringen, helder houden van de visie en eventuele verdere ontwikkeling van deze visie in samenspraak met elkaar bevorderen. Bewustwording van bereikte doelen en het vermogen van het team om veranderingen in te zetten en vast te houden zijn ook zaken die meegenomen dienen te worden op deze themavergaderingen.

Voor de derde locatie is de inzet van de locatieleider van groot belang. Afgesproken was dat op de eerste teamvergadering na de meivakantie samenwerkend leren nog een keer terug zou komen onder begeleiding van een ander groepslid van de Werkgroep SWL en mijzelf. Hierbij bleek jammer genoeg dat er weinig was gebeurd op gebied van samenwerkend leren. Het onderwerp had nog niet een vaste plaats op bouw- en/of teamvergaderingen gekregen en de leerkrachten gaven schoorvoetend toe dat ze er in de klas ook weinig mee hadden gedaan. Overwogen moet worden om op deze locatie extra interventies in te zetten. Ik denk dan aan interventies zoals het opnieuw instellen van maatjeswerk, waarbij duo's gevormd worden tussen leerkrachten, bevordert de intervisie tussen leerkrachten. Collega's kunnen dan in samenspraak samenwerkend leren inzetten bij het aanbieden van lesstof en hun ervaringen uitwisselen. Bij elkaar in de klas kijken draagt hier ook toe zeker bij en klassenbezoeken door de locatieleider benadrukt de ondersteuning door het management team van de verandering. Op de eerstvolgende vergadering van de Werkgroep SWL zal ik deze zaken inbrengen als voorstel voor volgend schooljaar.

Hoewel de interventies in dit veranderingstraject voldoende aansloten bij de veranderingscapaciteit van de teams, is er te weinig rekening gehouden met verschillen tussen

de teams onderling. Daarom raad ik aan bij toekomstige veranderingsprocessen de veranderingscapaciteit per team in kaart te brengen. Op deze manier kunnen in te zetten interventies optimaal inspelen op de veranderkansen binnen de teams. De interventies in het onderhavige veranderingsproces zijn steeds schoolbreed toegepast. Door de veranderingscapaciteit per locatie in kaart te brengen kan in de toekomst mogelijk beter worden ingespeeld op de behoeftes van ieder team apart. Hierdoor zal een optimaal resultaat op alle drie de locaties worden bevorderd.

Hoofdstuk 6: Discussie en reflectie.

6.1: De start.

In het begin van het invoeringsproces van samenwerkend leren, nu drie jaar geleden, was ik zelf al overtuigd van de kracht van deze manier van werken in het onderwijs. Ik had het voordeel van veel positieve ervaring met samenwerkend leren die ik in mijn LIO stage had opgedaan. Mijn enthousiasme over samenwerkend leren, het feit dat ik heel communicatief ben, rustig en serieus overkom maakte dat ik wat te bieden had voor de Stuurgroep Interactief Taalonderwijs (later de Werkgroep Samenwerkend Leren). Collega's zeggen wel eens: "Het is net of jij het nooit druk hebt!". Dat is niet zo, maar ik werk heel gestructureerd en ik zorg dat ik een marge incalculeer. Mocht er dan eens iets tussendoor komen, dan zit ik niet met een tijdgebrek en komt mijn planning ook niet in gevaar.

Nadat de Werkgroep SWL met haar werkzaamheden gestart was, bleek dat er voor mij persoonlijk ook iets te halen was uit mijn deelname. Er moest iets in gang worden gezet, een verandering met grote gevolgen voor de leerkrachten op school. Leerkrachten waarbij een knop omgezet zou moeten worden om in het samenwerkend leren te durven en willen stappen. Daar had ik nog nooit iets mee te maken gehad; het tot stand brengen van een verandering in een team. Ik had werkelijk geen notie hoe dat aangepakt zou moeten worden. Gelukkig hoefde ik het niet alleen te doen, en bleken de vergaderingen van de Werkgroep SWL een bron van inspiratie op te leveren. Allemaal gemotiveerde mensen bij elkaar waardoor ideeën opborrelden en uitgewerkt werden in samenspraak met elkaar, en ik had het al snel door: ik vind het heel interessant om me bezig te houden met veranderingen binnen een team. Ik was op dat moment al op zoek naar een opleiding maar wist nog niet zo goed in welke richting ik mij verder wilde ontwikkelen. De ervaringen die ik opdeed als lid van de Werkgroep SWL was voor mij aanleiding op zoek te gaan naar een opleiding die aansloot bij mijn behoefte meer te leren over coachen, veranderingsprocessen en het invoeren van onderwijsvernieuwingen. Zodoende kwam ik uit bij de opleiding tot intern begeleider van Fontys.

In tegenstelling tot mijn enthousiasme over samenwerkend leren moest er heel wat overwonnen worden voordat de leerkrachten van de school overstag gingen. Er werd gemopperd: "Weer iets nieuws, en dan zeker net als 'de vorige keer' ligt het over een jaar weer in de kast!" of "Leuk hoor, die nieuwe ideeën, maar laten ze het zelf maar eens uitproberen voor mijn groep, dan piepen ze wel anders!" en meer van hetzelfde. Er was duidelijk een missie voor de veranderaar in kwestie, de Werkgroep SWL weggelegd, namelijk het overtuigen van de leerkrachten van de school.

6.2: Leren moet je leren!

(Of, en hoe Frea ontdekte dat er nog zoveel te ontdekken is.)

Ondanks een dag minder werken in de week (deels uit mijn eigen zak en deels vanuit de Lerarenbeurs³), merkte ik dat werken en tegelijkertijd een opleiding volgen pittig was. De

³ Deze beurs werd in 2008 in het leven geroepen door de Overheid om nascholing bij leerkrachten in het onderwijs te stimuleren.

stimulans om door te gaan vond ik vooral in de aangeboden leerstof van de opleiding. Doordat ik de aangeboden theorie in mijn werk uitprobeerde en daar succeservaringen mee had, werd mijn motivatie alleen maar groter. De grootste verandering die bij mij teweeg is gebracht kwam door de theorie van oplossingsgericht werken. Deze theorie kon ik goed in de praktijk van alledag toepassen en heeft me een aantal keren hele positieve ervaringen opgeleverd. Maar de opleiding verschaft me niet alleen theoretische informatie, ik werd ook behoorlijk met mezelf geconfronteerd. In paragraaf 6.1 schreef ik al dat ik van collega's vaak feedback krijg dat ik alles zo goed regel. Jawel, 'that's me', alles onder controle! "Niks mis mee.", dacht ik altijd, maar dat gevoel is intussen een beetje afgebrokkeld. Want controle was ook mijn grote valkuil, ik kon maar moeilijk dingen loslaten. Dat in combinatie met een flinke dosis perfectionisme bleek lastig op het moment dat ik me met coaching ging bezighouden. Accepteren dat de ontwikkeling van de ander niet altijd ging zoals ik zou willen of, dat die ander nooit op het punt uit kwam waarvan ik dacht dat hij zou moeten uitkomen was mijn leerpunt. En waar sta ik dan nu? Ik ga vooruit, bewustwording op dit punt is mijn grootste winst geweest. Ik corrigeer mezelf, en doe een stapje terug om iemand de ruimte te geven op eigen kracht ergens te komen.

Als ik iets geleerd heb in het afgelopen jaar is dat ik nog helemaal niet zo veel weet en dat er nog veel meer leuks en interessants te leren is.

6.3: Voorbereiding en onderzoek.

De supervisiegroep speelde een grote rol bij mijn voorbereiding. In de supervisiegroep gaven mijn groepsleden mij de voorzet voor de verandering van het onderwerp voor mijn meesterstuk. Ik had me in eerste instantie helemaal toegelegd op LIST⁴, maar dat bleek geen optie te zijn omdat het meesterstuk bestaat uit het uitvoeren van een praktijkonderzoek én het in gang zetten en begeleiden van een verandering. Dat laatste was binnen LIST een onmogelijkheid, omdat het project volledig extern werd aangestuurd. Mijn collega's in de supervisiegroep gaven aan dat ik voor mijn passie moest kiezen. Dat maakte de keus makkelijk; samenwerkend leren, dat moest het dus worden. Vervolgens ben ik gaan onderzoeken welk aspect met betrekking tot de invoering van samenwerkend leren ik wilde onderzoeken en welke instrumenten ik daarbij zou kunnen gebruiken. De theorie die op de opleiding werd aangeboden gaf mij daarbij voldoende mogelijkheden. In samenspraak met de Werkgroep SWL werd besloten dat ik de themavergaderingen samenwerkend leren in dit schooljaar zou gaan leiden. Dat bood mij de gelegenheid om zelf interventies te plegen. Om de betrokkenheid van de collega's zo hoog mogelijk te maken heb ik er een soort van werkmiddagen van gemaakt, waarbij de leerkrachten zelf actief aan de slag moesten gaan. De informatie die ik aan wilde bieden werd als het ware 'verpakt' in opdrachten in de vorm van samenwerkingsvormen. Ik heb aan het eind van de vergadering feedback gevraagd aan mijn collega's; prettige sfeer, informeel, ontspannen, informatief, inspirerend en activerend werden genoemd. Door in één van de opdrachten het onderzoeken en eventueel bijstellen van de concept leerlijn voor samenwerkend leren op te nemen, heb ik de leerkrachten betrokken in het proces van de invoering van samenwerkend leren. Dat is gelukt; de leerkrachten konden nu zelf zaken die zij van belang vonden in de leerlijn opnemen.

⁴ LIST, Lees Interventie Project voor Scholen met een Totaalbenadering (wordt ook Lezen is Top genoemd) is een driejarig pilot project geleid door Hogeschool Utrecht, Windesheim en Fontys Hogescholen.

Het plan van aanpak is voor mij tot grote steun geweest bij de uitvoering van het onderzoek. Het was steeds een leidraad voor mijn volgende stap en maakte dat ik voor mezelf steeds bepaalde 'deadlines' helder had. Gestructureerd mens als ik ben, werkte dat uitstekend voor mij.

Omdat het invoeringsproces van samenwerkend leren al twee jaar liep op het moment dat ik met mijn onderzoek startte, was er al het één en ander gepasseerd. Aan het begin van dit schooljaar was de weerstand van de meeste leerkrachten overwonnen. Alleen op de derde locatie was (en is) er nog sprake van enige weerstand. In dit schooljaar zijn er interventies gepleegd om deze weerstand om te buigen naar positieve veranderingen, met name door aanpassingen in de themavergaderingen die dit schooljaar op de derde locatie zijn gehouden. Toch valt er op deze locatie nog winst te behalen, in de één na laatste alinea van paragraaf 5.3, 'Aanbevelingen', geef ik aan welke stappen voor de toekomst aan te bevelen zijn. De effectiviteit van het onderzoek is bevredigend, omdat ik goed gefundeerde aanbevelingen heb kunnen geven voor het verdere verloop van dit veranderingsproces, evenals handreikingen voor eventuele andere veranderingsprocessen in de toekomst.

Met betrekking tot mijn persoonlijke leerproces heb geleerd dat de wijze waarop ik als veranderaar een verandering aanbied, van invloed is op de weerstand en motivatie van anderen. Ik heb gemerkt dat mijn eigen enthousiasme een positieve invloed heeft op andere mensen en ik zal daar in de toekomst bewust gebruik van maken. Mijn voorbereiding en het feit dat ik zelf gedegen kennis van, en ervaring met het betreffende onderwerp heb, is ook van belang. Ik heb gemerkt dat mensen daardoor meer vertrouwen hebben in mij, en mij als vraagbaak gebruiken. Dat biedt mij de gelegenheid om mensen te coachen en hen mogelijkheden aan te bieden om zichzelf te kunnen ontwikkelen.

6.4: The day after.

Effectiviteit, evaluatie en vervolg.

Samenwerkend leren staat en gaat niet meer weg. Het gros van de leerkrachten werkt actief met samenwerkend leren en staat achter de visie hierover van de school.

Afgesproken is dat samenwerkend leren een vast onderdeel blijft op iedere teamvergadering; één van de collega's vertelt een (good) practice verhaal en er is tijd ingeroosterd voor intervisie en discussie. Ieder jaar komt er een themavergadering samenwerkend leren. Nieuwe ontwikkelingen worden gevolgd en waar nodig wordt de leerlijn en eventueel ook de kwaliteitskaart op basis van uit te wisselen ervaringen bijgesteld. Hoewel de invoering van samenwerkend leren een top-down beslissing is geweest, is door de manier waarop het invoeringsproces begeleid is door de Werkgroep SWL de verdere ontwikkeling eigenlijk geworden tot een bottom-up proces, zie daar ook de titel van dit meesterstuk. De verdere ontwikkeling van samenwerkend leren binnen de school komt nu vanuit het team, gecoacht door de Werkgroep SWL. Door intervisie die doorloopt via themavergaderingen in de toekomst, zal steeds de visie over samenwerkend leren, en aansluitend daaraan ook de leerlijn en kwaliteitskaart worden bijgesteld. Dat ik daaraan heb meegewerkt past in de competenties waar ik aan wilde werken, namelijk het creëren van een werkklimaat waarbij teamleren en ontwikkeling van een gemeenschappelijke visie mogelijk wordt.

Voor mijzelf ben ik zoekende naar mogelijkheden om me verder te ontwikkelen en dan vooral op gebied van coaching. Ik heb mijn locatieleider gevraagd of ik een volgend jaar een LIO stagiaire mag begeleiden, dit zou me de mogelijkheid bieden tot intensieve individuele

coaching. Op gebied van teamcoaching blijf ik natuurlijk actief als lid van de Werkgroep SWL en wil ik proberen om naar aanleiding van de aanbevelingen die ik in dit meesterstuk heb gedaan in gesprek te gaan met de locatieleider (en tevens directeur) van de derde locatie over de verdere begeleiding van samenwerkend leren op die locatie. Op die manier kan ik dan verder werken aan de competentie van de verrijking van het groepsmeesterschap van het team en in het verlengde daarvan de ondersteuning van dat team bij het vergroten c.q. verwerven van handelingsbekwaamheid.