Op weg naar collegiale visitatie

Samen komen is een begin
Samen zijn is een vooruitgang
Samen werken is een succes
Samen leren is een feest!

(gebaseerd op een uitspraak van Henry Ford) (Kommers, 2010)

Praktijkgericht onderzoek Master En Domein Begeleiden

Arlette Gielen-Smolenaers

3154025

Begeleider: K. J. Kuper

Weert, Mei 2018

Inhoudsopgave

Samenvatting 3

Inleiding 4

Hoofdstuk 1. 5
1.1 Aanleiding 5
1.2 Probleemanalyse 6

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader 7
2.1 Oplossingsgericht werken en mijn rol als begeleider. 9

Hoofdstuk 3. Onderzoeksstrategie 11
3.1 Procedure 12
3.2 Respondenten 14
3.3 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid 15
3.4 Ethiek 15

Hoofdstuk 4. Data-analyse en resultaten 16

Hoofdstuk 5. Conclusies 22
5.1 Definitievorming 22
5.2 Discussie 25
5.3 Aanbevelingen 26
5.4 Kritische reflectie 27

Nawoord 28

Literatuurlijst 29

Bijlage 1 Input van collega's definitiebepaling Kijken bij elkaar. 31
Bijlage 2 Lijst met vaardigheden 32
Bijlage 3 Vaardigheden door de focusgroep benoemd 33
Bijlage 4 Kijkwijzer oplossingsgerichte interventies 34
Bijlage 5 Beoordeling oplossingsgerichte begeleiding onderzoeker 35
Bijlage 6 Logboek 36
Bijlage 7 PowerPoint teampresentatie 39
Bijlage 8 PowerPoint focusgroep bijeenkomst 1 41
Bijlage 9 PowerPoint focusgroep bijeenkomst 2 43
Bijlage 10 PowerPoint focusgroep bijeenkomst 3 45

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Educational Needs (EN) binnen het domein begeleiden. Het onderzoek richt zich op het invoeren van collegiale visitatie binnen een reguliere basisschool. Hierbij staat het oplossingsgericht begeleiden (Bannink, 2009) in combinatie met de zevenstappendans (Cauffman, 2009) centraal.

Aanleiding van dit onderzoek vormt de wens vanuit het team om bij elkaar in de klas te gaan kijken naar de lessen van een collega. Het team wil de didactische vaardigheden verbeteren door goed voorbeeld van collega's in te zetten tijdens de eigen lessen. Hieruit is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:
Wat heeft het team van de onderzoeksschool nodig om collegiale visitatie toe te passen.

Samen met een focusgroep is gezocht naar benodigde vaardigheden en naar een passende vorm van collegiale visitatie. De focusgroep leden hebben ieder een eigen hulpvraag geformuleerd die als kijkwijzer diende tijdens de observatie. Naar aanleiding van de weerstand die een aantal collega's voelden bij de start van het onderzoek is besloten om na de observaties geen feedback te geven en te ontvangen. Dit zou de veiligheid van collegiale visitatie ten goede komen.

Collegiale visitatie met ieder een persoonlijke hulpvraag is in de praktijk uitgevoerd en geëvalueerd. Alle uitkomsten waren positief. Ieder focusgroep lid heeft bij een collega iets gezien dat hij wil inzetten in zijn eigen groep. Dit heeft geresulteerd in de versterking van de wens van de focusgroep leden om collegiale visitatie op te nemen in de jaarplanning van het volgende schooljaar.

De afspraak om elkaar niet van feedback te voorzien bleek achteraf niet wenselijk te zijn. Tijdens de observatierondes bleek namelijk dat de geobserveerde graag wilde horen wat de collega gezien had en zelf ging inzetten in de les. Ook de observator bleek in alle gevallen behoefte hebben om het moois dat hij gezien had en in wilde gaan zetten in de eigen groep, te delen met de collega die geobserveerd werd. Geconcludeerd werd dat dit een natuurlijk proces was en dat het helemaal niet onveilig hoeft te zijn om feedback te geven of te ontvangen.

Geadviseerd wordt om collegiale visitatie op te nemen in de jaarplanning van het komende schooljaar. Gevolgd door het feedback gesprek waarbij de antwoorden op de hulpvraag besproken worden en aangegeven wordt wat je gezien hebt en in gaat zetten in je eigen groep.

Inleiding

Voor u ligt mijn praktijkgericht onderzoek dat verricht is op een reguliere basisschool. Het onderzoek richt zich op het domein begeleiden van de opleiding Master Educational Needs (En). Ik wil me bekwamen in het oplossingsgericht begeleiden van veranderprocessen. Dit vanwege mijn ambitie om in de toekomst Intern Begeleider te worden. Sinds 2009 ben ik werkzaam op de huidige basisschool en heb ik diverse taken. Zo ben ik groepsleerkracht in de middenbouw en lid van het managementteam. Tot vorig jaar was ik daarnaast ook bouwcoördinator van de kleuterbouw.

Hoofdstuk 1

Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding, probleemanalyse en het doel van dit onderzoek.

1.1 Aanleiding

De school
De school waar het onderzoek plaatsvindt is een reguliere basisschool in een middelgrote stad. De school telt 295 leerlingen en heeft vooral de functie van wijkschool. De leerlingen die de school bezoeken hebben een multiculturele achtergrond. Er werken 23 personeelsleden waarvan een directeur en 2 Intern Begeleiders.
De school is gehuisvest in een modern gebouw met groepslokalen die ongeveer twee standaard lokalen groot zijn.
Het onderwijs op deze school is gebaseerd op samenwerken. De groepen worden gevormd door ongeveer 40 leerlingen in een groot lokaal en waarbij het streven is om dagelijks begeleid te worden door twee leerkrachten, indien mogelijk aangevuld met onderwijsassistenten of stagiaires. Onderwijs verzorgen in deze setting vraagt om samenwerking tussen leerkrachten en leerlingen.

Het team
Het team heeft een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de verbetering van het onderwijs. Dit wordt gedaan door kritisch te reflecteren op wat we doen en hoe we dat doen. Hierbij wordt de vraag gesteld: doen we de goede dingen en doen we de dingen goed? Via de Plan Do Check Act-cirkel (Deming, 1986) worden veranderprocessen in gang gezet, geëvalueerd en geborgd. Het team is echter van mening dat dit een proces is dat steeds opnieuw aandacht vraagt. Een goede constructieve samenwerking tussen teamleden is hierbij van doorslaggevend belang. Om te komen tot een constructieve samenwerking dient tegemoet gekomen te worden aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997). Op dit proces in een aantal jaren geleden, door het toenmalige management met behulp van externe instanties, fors ingezet. Dit heeft geresulteerd in een school waar de kernwaarden **authenticiteit, samen, betrokkenheid, ontwikkeling en eigenaarschap** hoog in het vaandel staan (AandeBron, 2015).

Het team kent een behoorlijke mate van expertise op allerlei gebieden. Zo hebben collega's expertise in onder andere hoogbegaafdheid en taalontwikkeling. Teamleden weten van elkaar welke expertise we in huis hebben en welke opleiding collega's hebben gevolgd, de praktijk laat echter zien dat er nauwelijks gebruik gemaakt wordt van 'leren van elkaar'. Daarnaast wordt aangegeven dat leerkrachten behoefte hebben om 'bij elkaar te kijken'. Vanuit deze observatie zou vervolgens het feedbackgesprek kunnen worden aangegaan. Tot nu toe is deze vorm van leren binnen een team nog niet ingevoerd en heeft het plannen van 'kijken bij elkaar' (nog) geen prioriteit gekregen. Wellicht kan dit onderzoek daaraan een bijdrage leveren.

Mijn rol
Als leerkracht en lid van het managementteam heb ik in voorgaande jaren gezocht naar mijn rol en naar de wijze waarop ik deze rol kan en wil vervullen. Middels het bestuderen van diverse theorieën en reflectie met behulp van de beroepsproducten van de opleiding Master Educational Needs heb ik inzicht gekregen in de taak die ik vervul binnen de praktijk waarin ik werkzaam ben. Door het afpellen van de ui van Korthagen (Bender, 2008) heb ik mijn eigen kernwaarden geformuleerd. Daarbij heb ik ontdekt dat ik een oplossingsgerichte begeleider wil zijn zodat anderen in hun kracht komen en het beste uit zichzelf kunnen halen (Cauffman, 2009). Ik wil kijken naar wat werkt (Marzano, 2003) en daar energie in steken zodat mensen persoonlijk maar ook als team vooruit kijken, denken en werken.

1.2 Probleemanalyse

Binnen de school is een aantal jaren geleden schoolbreed een dalende lijn geconstateerd in de resultaten van de CITO toetsen Rekenen en Wiskunde. Het team heeft zich de vragen gesteld: Hoe kan het dat de resultaten een dalende tendens laten zien? Wat kunnen wij doen om de rekenresultaten van de leerlingen te verbeteren? Voor de begeleiding van dit traject is de hulp van een externe instantie ingezet. In 2015 is een regiegroep rekenen, bestaande uit teamleden uit diverse bouwen binnen de school gestart met het opstellen van een verbeterplan. Voorafgaand aan de start van het traject is het verbeterplan met het team doorlopen tijdens studiedagen en teamvergaderingen. Het verbeterplan bestaat uit SMART geformuleerde doelen: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en haalbaar binnen een afgesproken tijd (Drucker, 2010). Evaluaties van de gestelde doelen vinden plaats op diverse momenten in een schooljaar. Indien nodig worden deze dan bijgesteld. Het laatste gestelde doel uit het verbeterplan rekenen: 'Kijken bij elkaar' is nog niet in gang gezet.

Tijdens de analyse van de laatste afname van de Cito-toetsen in januari 2018 is opnieuw een schoolbrede daling geconstateerd in de resultaten van het onderdeel Rekenen en Wiskunde. In dezelfde periode vond er een verificatieonderzoek van de Onderwijsinspectie plaats. In het verslag werd gerapporteerd dat er schoolbreed nog winst te behalen valt op het onderdeel Didactisch handelen in het algemeen. Binnen de school is ervoor gekozen de verbetering van het didactisch handelen mee te nemen bij het verbeterplan rekenen. Deze aspecten vormen de basis voor de hulpvraag die vanuit de directie als volgt is geformuleerd:
"*Op welke wijze kan de school de professionalisering van het team rondom het rekenonderwijs verbeteren? "*

Doel van het onderzoek
Vanuit de hulpvraag van de directie, het rapport van de inspectie, het verbeterplan voor rekenen is de wens ontstaan een vorm van 'leren van elkaar' te ontwikkelen in samenwerking met het team. Het doel is het didactisch handelen te verbeteren waardoor de rekenresultaten verbeteren. Aanvullend aan het hoofddoel heb ik mezelf als doel gesteld te onderzoeken welke competenties er nodig zijn in mijn rol als begeleider en hoe ik die verder kan ontwikkelen.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

Binnen dit onderzoek staat het proces van teamleren centraal in de lerende organisatie. In dit hoofdstuk volgt een theoretische verkenning waarbij gezocht is naar relevante literatuur. Deze literatuur vormt de basis van het onderzoek en de uiteindelijke onderzoeksvraag.

Team
Volgens een onderzoek van het Ruud de Moorcentrum (2010) is een team een relatief vaste groep van leraren die een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor het totale onderwijsproces en voor een herkenbare groep leerlingen. Het team regelt en bewaakt zelfstandig de procesvoortgang. Het team lost dagelijkse problemen zelf op, onderhoudt contacten met ouders, en verbetert de eigen processen en onderwijsmethoden zonder voortdurend een beroep te hoeven doen op de leiding of andere ondersteunende afdelingen (Kommers, 2010). De hoge mate van zelfstandigheid betekent niet dat leiding overbodig is, maar deze is niet verantwoordelijk voor het dagelijks gebeuren (Kommers, 2010). Cohen en Bailey (1997) stellen dat een team dient te voldoen aan 5 kenmerken: een team is een (1) groep individuen die de (2) verantwoordelijkheid hebben bepaalde resultaten te behalen. Daarbij hebben ze een (3) gedeelde taak waarbij ze elkaar nodig hebben. Ze worden gezien als een (4) sociale entiteit en zijn een (5) deel van een bredere context (Cohen, 1997). Decuyper, Dochy & Van den Bossche (z.j.) tonen in hun onderzoek echter aan dat sommige teams geen team zijn omdat ze geen gedeelde taak hebben waarvoor ze elkaar nodig hebben (Decuyper, z. j.). Op basis van deze theorie kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten van een basisschool zouden moeten voldoen aan de kenmerken van deze definitie van Cohen en Bailey (1997).

De lerende organisatie: teamleren
In een lerende organisatie veranderen mensen als zij nieuwe vaardigheden leren en deze vaardigheden toepassen tijdens hun werkzaamheden om hun gezamenlijke ambitie te verwezenlijken (Senge, 1990). Dit leren van nieuwe vaardigheden gebeurt veelal in de praktijk door het opdoen van ervaringen (Stevens, 2017). Er ontstaat dan persoonlijke groei, die een positief effect heeft op het presteren van de organisatie. De organisatie op zich leert niet (Caluwe, 2006). Wel de mensen in deze organisatie, individueel, in duo's of in groepjes. Een lerende organisatie wordt gezien als mensen die samen leren in een organisatie die daardoor beter gaat functioneren. De volgende definitie van een lerende organisatie wordt dan ook gehanteerd:
"Lerende organisaties worden geschapen en versterkt door het praktiseren van vijf elkaar versterkende disciplines: teamleren, persoonlijk meesterschap, gedeelde visie, invloed van mentale modellen en, als een soort centrale dimensie, systeemdenken" (Senge, 2000).

De lerende organisatie laat zien dat samenwerken in leren van groot belang is. Samenwerkend leren kan gedefinieerd worden als een onderwijsleersituatie waarbij de verantwoordelijkheid gedeeld wordt om in interactie met groepsleden taken met een gemeenschappelijk doel of eindproduct uit te voeren (Janssen, 2010).
Volgens Kwakman (1999) wordt verbetering van onderwijs op schoolniveau gerealiseerd door de samenwerking tussen leraren centraal te stellen en te koppelen aan de individuele (kennis)ontwikkeling van leraren (Kwakman, 1999) door verbindingen aan te brengen. Het is niet duidelijk waarom samenwerking leidt tot resultaten op organisatieniveau. Dit blijft onderbelicht in de literatuur rondom professionele ontwikkeling (Kwakman, 1999). In het algemeen wordt bij kennisontwikkeling uitgegaan van een bepaalde rationaliteit in het beroepsmatig handelen die er niet is. Zo is het uitgangspunt dat goede kennis, dus kennis die door wetenschappelijk onderzoek is verkregen, vanzelfsprekend wordt toegepast in de praktijk (Kwakman, 1999). Tegelijkertijd spreekt de literatuur over organisatieverandering dit tegen, omdat handelen niet alleen wordt beïnvloed door kennis, maar voornamelijk door opvattingen (Boonstra, 2000) (Fullan, 1991) (Senge, 2000).

Iedere organisatieverandering is in de eerste plaats een verandering van het gedrag van de mensen in die organisatie (Poppe, 2017). In veel verandertrajecten wordt de kennis die we hebben over gedragsverandering echter genegeerd. Het lijkt alsof het voldoende is te weten waar we met elkaar uit willen komen. In de nieuwe situatie is nieuw gedrag nodig, maar er is geen ondersteuning of leerproces ingericht om nieuw gedrag aan te leren. Zonder dat leerproces en die ondersteuning is een verandering echter gedoemd te mislukken. Maar al te makkelijk vervallen we in oude patronen, zeker als het spannend wordt (Poppe, 2017).

'Kijken bij elkaar' als kwaliteitsinstrument

Om zicht te krijgen op het didactisch handelen kan er volgens Vernooy, van Minderhout en Koomen (2016) voor gekozen worden om leerkrachten zelf te laten observeren bij een collega. De leerkracht krijgt inzicht in het eigen handelen en dat heeft een positieve invloed op de samenwerking onderling. Via deze observatie kunnen leraren reflecteren op hun eigen handelen en daarin een verbeterslag maken (Vernooy, 2016). Deze interventie met als doel de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren vinden we ook terug in de theorie rondom peerreview. Deze zogenaamde "Peerreview" methode is een methode om de kwaliteit van werk te verbeteren, verifiëren of controleren door het werk te onderwerpen aan de kritische blik van een aantal gelijken (peers), meestal vakgenoten of collega's (Wikipedia, 2017). Een andere definitie wordt gehanteerd door De Bruin et al., Peer review is het geven van onderlinge feedback tussen gelijken (peers), in dit geval leerkrachten, met kwaliteitsverbetering van het werk als oogmerk (de Bruin, 2013).

Een belangrijk kenmerk van goed onderwijs is dat professionele leerkrachten hun onderwijs verbeteren door te leren van elkaar (Voorwinden, 2013). Het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs op alle niveaus is ook een van de speerpunten van het kabinet. Het 'Actieplan Leraar 2020 – Een krachtig beroep' uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bevat voorstellen om de professionaliteit van leraren en schoolorganisaties te verbeteren (de Bruin, 2013). Peer review kan bijdragen aan de professionalisering van docenten en aan een hogere onderwijskwaliteit (de Bruin, 2013). Een van de vormen van peerreview die binnen de onderzoeksschool mogelijk passend is, is collegiale visitatie. Het zorgt voor onderwijsverbetering door goede voorbeelden te volgen en dat maakt peerreview een meerwaarde voor teamleren.

Leerkrachten die bij elkaar in de klas gaan kijken blijkt een krachtig instrument voor scholen die hun kwaliteit willen verbeteren (Heijmans, 2006) (Vernooy, 2016). Volgens Heijmans ontstaat echte verbetering en verandering pas als je bereid bent om je professioneel gedrag aan te passen. Dit begint met het verhogen van het kwaliteitsbewustzijn van alle medewerkers. Iedereen moet doordrongen zijn van het belang van kwaliteitsverbetering, er moet draagvlak gecreëerd worden. Pas dan heeft het kijken bij elkaar pas zin (Heijmans, 2006). Daarnaast zijn er een aantal randvoorwaarden als gelijkwaardigheid, vertrouwen, respect voor elkaar en de intentie om te leren van elkaars expertise, van belang (Heijmans, 2006).

Het blijkt dat in de diverse literatuur voor het kijken bij elkaar veelvuldig de term collegiale visitatie wordt gebruikt. De term 'visitatie' geeft aan dat er iemand op bezoek komt. De term 'collegiaal' geeft het karakter van het bezoek aan: gelijkwaardig, vertrouwelijk, met respect voor elkaar en met de intentie om te leren van elkaars expertise (Heijmans, 2006). De Bruin et al geeft aan dat bij collegiale visitatie docenten 'bij elkaar in de les op bezoek komen' (binnen een school). De professional krijgt een spiegel voorgehouden door een collega wat aanleiding geeft tot reflectie op het eigen functioneren (de Bruin, 2013) (Vernooy, 2016).

Collegiale visitatie als kwaliteitsinstrument is vooral geschikt om te reflecteren op je eigen professioneel handelen, waarbij de nadruk ligt op leren van elkaar (Heijmans, 2006). Met deze vorm van persoonlijke ontwikkeling is in Zwitserland veel ervaring opgedaan omdat onderling lesbezoek hier verplicht is (Riesen, 2002). Doel hiervan is het geven van feedback, het evalueren, uitgedaagd worden door collega's, het leren van de ander en het kijken vanuit andere standpunten (Riesen, 2002). Volgens Riesen (2002) wordt in het nagesprek gekeken of de les betekenisvol, effectief en efficiënt was (Riesen, 2002).

2.1 Oplossingsgericht werken en mijn rol als begeleider.

Oplossingsgericht werken
Het oplossingsgerichte gedachtengoed heeft diverse raakvlakken met de positieve aspecten van teamleren, samenwerken en collegiale visitatie. Het verzorgen van goed onderwijs heeft als basis dat het team positief en oplossingsgericht kijkt naar wat werkt en daar meer van doet (Shazer, 1991). Oplossingsgerichte therapie kent een aantal effectstudies (Watzlawick, 1974) (Shazer, 1991). Gesteld mag worden dat er een aanzienlijk positief verschil te zien is in de vergelijking van oplossingsgerichte therapie (76,3%) ten opzichte van probleemgerichte therapie (66%) (Watzlawick, 1974).

In de literatuur zijn diverse leiderschapsstijlen beschreven. Vanuit de directie krijgt het team op de onderzoeksschool veel vertrouwen en ruimte om zelf beslissingen te nemen. Een van de kernwaarden van de onderzoeksschool is eigenaarschap. Om deze redenen is een moderne leiderschapsstijl het meest passend. De begeleider nodigt collega's uit om mee te denken en te beslissen. De begeleider schrijft niet voor wat er moet gebeuren. Er wordt uitgegaan van de sterke kanten en goede eigenschappen van een team, waardoor verder gebouwd wordt aan wat er goed gaat (Bannink, 2009) (Shazer, 1991).

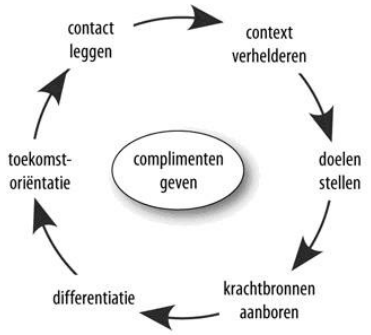
Volgens Visser (2009) is oplossingsgericht begeleiden een leiderschapsstijl die gekenmerkt wordt door duidelijkheid en vriendelijkheid. De verantwoordelijkheid wordt zoveel mogelijk gelegd bij het team door het team op een respectvolle en resultaatgerichte wijze uit te nodigen en te activeren om de doelen van de organisatie te behalen (Visser, 2009). Het feit dat de vraag naar 'kijken bij elkaar' expliciet vanuit het team komt past daardoor bij oplossingsgerichte theorieën en het denken in mogelijkheden en ondersteunt het eigenaarschap van het team.
De stijl leiderschap als gastheerschap wordt gekenmerkt door de rol van de gastheer; het creëren van ruimte voor anderen en daarbinnen zelf ook actief te zijn. De rol kan wisselen van organisator tot dienaar en alles er tussenin. Flexibiliteit en een goede timing zijn van cruciaal belang (Bannink, 2010). Het zelf actief zijn en daarnaast ruimte bieden aan anderen is voor mij zeer aantrekkelijk. Als 'doener' wil ik graag meewerken en dus actief zijn maar als begeleider is het nodig dat ik de anderen ruimte bieden om tot ontwikkeling van het individu en het proces te komen. Om deze redenen is het inzetten van oplossingsgerichte gesprekstechnieken passend.

Mijn eigen rol
Mijn voorkeur gaat uit naar de theorie van Oplossingsgericht sturen gecombineerd met Leiderschap als gastheerschap. Deze stijl past vanuit mijn zoektocht naar mijn eigen kernwaarden (Bender, 2008) het best bij mij. Ik heb daarbij ontdekt dat ik een oplossingsgerichte begeleider wil zijn zodat anderen in hun kracht komen en het beste uit zichzelf kunnen halen (Cauffman, 2009). Dit is ook bevorderlijk voor het gevoel van autonomie. Ik wil kijken naar wat werkt (Marzano, 2003) en daar energie in steken zodat mensen persoonlijk maar ook als team vooruit kijken, denken en werken.
Oplossingsgericht denken gaat ervan uit dat we zelf een krachtbron zijn waar we uit kunnen putten (Bannink, 2010). Het doel van de oplossingsgerichte begeleiding is denken in kansen. Of zoals Marzano (2003) zegt: Doen wat werkt (Marzano, 2003).
In mijn rol als begeleider dien ik me ervan bewust te zijn dat er diverse manieren zijn van vragen stellen (Bannink, 2010). Deze vragen dienen bewust ingezet te worden tijdens de begeleiding. De onderzoeker dient in te schatten welke vragen op welk moment gesteld dienen te worden.
Het betreft hier onder andere: Nuttigheidsvragen, mandaatvragen, oplossingsgerichte vragen, schaalvragen en competentievragen.

Tijdens de begeleiding van het veranderproces wordt de zevenstappendans (Cauffman, 2009) ingezet. Het is een model dat uitgaat van de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie (Stevens, 1997) die ten grondslag liggen aan de kernwaarden van de onderzoeksschool. Het is een

flexibel instrument dat niet vastligt maar wel houvast biedt tijdens de begeleiding. De flexibiliteit, de mate oplossingsgerichtheid en het kijken naar mogelijkheden maakt dit voor mij als onderzoeker een werkbaar instrument. Middels dit instrument wil ik allereerst een goede, positieve en oplossingsgerichte relatie opbouwen (Cauffman, 2009) (Lange, de, Schuman, & Montessori, 2011). Daarnaast is deze vorm van gespreksvoering helpend om data te verzamelen.

De eerste stap van de zevenstappendans (Cauffman, 2009) is altijd het leggen van contact. Dit heeft effect op de relatie tussen begeleider en collega en is een voorwaarde voor een goede werkrelatie. Door de wens van het team past volgens de onderzoeker een positieve begeleiding die gericht is op het uitbreiden van hetgeen dat werkt (Marzano, 2003). Het stellen van doelen en op zoek gaan naar differentiaties doet recht aan de autonomie van de deelnemers en het inzetten van krachtbronnen en het complimenteren heeft een positieve invloed op het gevoel van competentie (Stevens, 1997). Welke de volgende stap zal zijn is afhankelijk van de situatie. De begeleider dient een inschatting te maken van de te nemen vervolgstappen waarbij de basisregel geldt: als iets werkt, doe er meer van (Cauffman, 2009). Daarnaast dient de begeleider tijdens het uitvoeren van dit onderzoek over een aantal vaardigheden en attitudes te beschikken en waar nodig te verbeteren. Ze dient de doelen helder te stellen en indien nodig bij te stellen zodat ze praktisch en realiseerbaar blijven om dicht bij de wens van het team te blijven. Ze dient waar nodig krachtbronnen aan te boren door te zoeken naar wat wel kan. Indien nodig zullen differentiatiemogelijkheden aangereikt worden. Hierbij valt te denken aan het stellen van vragen als: “Wat zou het kleinste stapje vooruit zijn?” “Wie of wat heb je nodig om de eerste stap te zetten?” Dit met als doel om zich te richten op de toekomst omdat deze van groter belang is dan het verleden (Cauffman, 2009).



Bron: (Cauffman, 2009).

Van de participanten in de focusgroep worden ook een aantal vaardigheden gevraagd. Deze vaardigheden kunnen worden ontwikkeld door scholing maar het gebeurt vooral in de praktijk door het opdoen van ervaring (Stevens, 2017). Er wordt verwacht dat de participanten beschikken over een zekere mate van zelfreflectie en een open, positieve houding waarbij niet beoordeeld wordt. Daarnaast verwacht men het vermogen om gestructureerd terug te kijken op een ervaring daar conclusies uit te trekken voor toekomstig handelen (Korthagen, 2002). De begeleider zal indien nodig de leden van de focusgroep hierop coachen met behulp van de zevenstappendans (Cauffman, 2009).

Onderzoeksvraag:
Wat heeft het team van de onderzoeksschool nodig om collegiale visitatie toe te passen?

Deelvragen:

1. **Wat geeft het team aan nodig te hebben om zich meer te bekwamen in collegiale visitatie?**
2. **Welke begeleidingsvaardigheden dien ik daarin te ontwikkelen?**

Hoofdstuk 3

Onderzoeksstrategie

Dit hoofdstuk bevat de onderzoeksstrategie, de onderzoeksmethoden en onderzoeksbronnen. Daarnaast worden de triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek verantwoord. Het gaat hier om een praktijkgericht actieonderzoek gericht op een vraag uit de eigen beroepspraktijk (Lange, de, Schuman, & Montessori, 2011). Actieonderzoek is uitermate geschikt om de eigen beroepspraktijk te onderzoeken en deze te verbeteren of vernieuwen (Schuman, 2009) (Ponte, 2006). Petra Ponte (2002) nuanceert dat leerkrachten op reflectief en onderzoeksmatige manier kennis over hun eigen praktijk ontwikkelen en op basis daarvan de praktijk verbeteren (Ponte, 2002).

Middels dit praktijkgericht onderzoek wordt een nieuwe interventie ontwikkeld, in de praktijk getoetst en onderzocht om de professionaliteit van de lerende organisatie binnen deze onderzoeksschool te verbeteren. Van Strien (1984) ontwikkelde hiervoor de regulatieve cyclus. Deze regulatieve cyclus is de basis van het probleemoplossend omgaan met de werkelijkheid in het algemeen (Lange, de, Schuman, & Montessori, 2011).

Bron: (Lange, de, Schuman, & Montessori, 2011)

Deze regulatieve cyclus kan worden gezien als basis voor de geplande onderzoeksacties waarbij de probleemstelling binnen dit onderzoek te vinden is in Hoofdstuk 1, hierin is de term probleem vervangen door leer- of hulpvraag omdat dit meer bij een oplossingsgerichte aanpak past. In Hoofdstuk 2 volgt de diagnose in het theoretisch kader. De planning wordt beschreven in Hoofdstuk 3 onderzoeksstrategie, gevolgd door de data-analyse in Hoofdstuk 4 en de evaluatie en aanbevelingen in Hoofdstuk 5.

De resultaten van dit onderzoek zijn gebonden aan de onderzoeksschool. De uitkomsten zullen met het team worden gedeeld zodat gezamenlijk een keuze kan worden gemaakt omtrent het vervolgtraject.

3.1 Procedure

Beantwoorden onderzoeksvragen
Vanuit schoolontwikkeling is door de directie is gevraagd te onderzoeken "*Op welke wijze de school de professionalisering van het team rondom het rekenonderwijs kan verbeteren? "*

Om deze hulpvraag te koppelen aan de wens van het team start dit onderzoek vanuit de onderzoeksvraag:

Wat heeft het team van de onderzoeksschool nodig om collegiale visitatie toe te passen?

Om de hoofdvraag te beantwoorden zal ik onderstaande deelvragen beantwoorden. Dit gebeurt middels drie focusgroep bijeenkomsten. Om gerichte data uit de interviews en focusgroep bijeenkomsten te realiseren zullen facetten uit de zevenstappendans als communicatiemiddel worden ingezet. De data worden gekenmerkt door de relevante begrippen die de deelnemers aangeven. Er is een logboek bijgehouden en de leden van de focusgroep hebben het oplossingsgerichte gedrag van de begeleider beoordeeld.

Deelvraag 1: Wat geeft het team aan nodig te hebben om zich meer te bekwamen in collegiale visitatie?

Om deze vraag te beantwoorden is onderzocht welke vaardigheden er nodig zijn om collegiale visitatie te implementeren. In de theorie worden termen genoemd als gelijkwaardigheid, vertrouwen, respect voor elkaar en de intentie om te leren van elkaars expertise. Bijbehorende vaardigheden zijn: inlevingsvermogen, positieve instelling, motivatie, sociale vaardigheden en samenwerking.
Middels een lijst met vaardigheden (Competenties voorbeelden, 2011) (zie bijlage 2) werd in de focusgroep onderzocht welke vaardigheden voor de deelnemers van belang zijn. Ook werd hen gevraagd hoe zij de voor hen belangrijkste vaardigheden verder zouden kunnen en willen ontwikkelen.
Data zijn verwerkt in figuren.

Deelvraag 2: Welke begeleidingsvaardigheden dien ik daarin te ontwikkelen?

Voor het antwoord op deze deelvraag is in de literatuur onderzocht welke begeleidingsvaardigheden wenselijk zijn. Tijdens bijeenkomsten met de focusgroep werden geluidsopnames gemaakt. Deze opnames zijn achteraf teruggeluisterd en geanalyseerd door de onderzoeker. Hiervan is vervolgens een zelfobservatie gemaakt waarbij de begrippen vanuit de oplossingsgerichte interventies, op basis van de zevenstappendans (Cauffman, 2009) zijn opgenomen (zie bijlage 4). Deze gegevens zijn verwerkt in een figuur 9.
Daarnaast is de begeleiding van de onderzoeker beoordeeld door de focusgroep leden via het anoniem invullen van schaalvragen eveneens op basis van de zevenstappendans (Cauffman, 2009) (zie bijlage 5). Deze gegevens zijn verwerkt in figuur 10.

Tijdens het gehele traject is een logboek bijgehouden (bijlage 6).

Verloop onderzoek
Het onderzoek is gestart met de zoektocht naar de behoeften rondom 'kijken bij elkaar' van de leerkrachten van de school. Hiervoor zijn gesprekken met teamleden aangegaan en is in data gezocht naar mogelijke actiepunten. Daarna vond een gesprek plaats met de directeur waarin het onderzoek werd toegelicht en de mogelijkheden verkend werden. Ook werd de regiegroep rekenen in een vroeg stadium op de hoogte gebracht van de plannen en de doelstelling van het onderzoek.

Het team werd tijdens de teamvergadering op 6 februari 2018 geïnformeerd over het onderzoek. Middels een PowerPointpresentatie (zie bijlage 7) is de aanleiding en het vervolg uitgelegd. Tijdens deze bijeenkomst is uitgelegd wat het doel is en is open gecommuniceerd over de te nemen stappen en de te verwachten tijdsinvestering. Tevens werd gevraagd naar de persoonlijke meerwaarde van het 'kijken bij elkaar'. Het team werd uitgenodigd om de definitie van 'kijken bij elkaar' te formuleren, alsmede het doel dat men ermee wil bereiken. In dat kader werden aan het volledige team de volgende verhelderingsvragen gesteld:

1. Wat verstaan we onder kijken bij elkaar?
2. Waar wil je naar kijken/wat wil je zien?
3. Wat wil je ervan leren of meenemen?

Tijdens de teampresentatie zijn collega's uitgenodigd om deel te nemen aan een focusgroep. Door de focusgroep op vrijwillige basis samen te stellen is mandaat verkregen (Lange, de, Schuman, & Montessori, 2011).
Via post-its is de input uit de teamvergadering verzameld (zie bijlage 1). In een later stadium de data geanalyseerd en teruggekoppeld naar de focusgroep. Uit deze data, de analyse en de terugkoppeling ontstond een definitie van 'kijken bij elkaar' geldend voor de onderzoeksschool.

De *eerste* bijeenkomst van de focusgroep heeft plaatsgevonden op vrijdag 2 maart (zie bijlage 8). Bij de start van de eerste bijeenkomst werd om toestemming gevraagd aan de leden van de focusgroep voor het opnemen van de gesprekken. Hierbij heeft de onderzoeker vertrouwelijkheid en anonimiteit gegarandeerd. Tevens is toegezegd dat de opnamen na het afstuderen zullen worden vernietigd. Tijdens deze bijeenkomst is de definitie van 'kijken bij elkaar' voor de onderzoeksschool geformuleerd en afgebakend. Hierbij is de veiligheid gewaarborgd door op verzoek van het team geen feedback te geven of te ontvangen. De onderzoeker gebruikte een kijkwijzer voor zichzelf. Ze richtte zich tijdens de gesprekken met de focusgroep op het gebruik van de zevenstappendans (Cauffman, 2009). Deze lag in het zicht om alert te blijven op het gebruik hiervan. Na de focusgroep bijeenkomst is de geluidsopname geanalyseerd op oplossingsgerichte interventies op basis van de zevenstappendans. Tenslotte werd de begeleiding van de onderzoeker beoordeeld door alle deelnemers via schaalvragen op basis van de zevenstappendans (Cauffman, 2009).
Na deze startbijeenkomst heeft overleg plaatsgevonden met directie, werkplekbegeleider en studiebegeleider.

De *tweede* bijeenkomst van de focusgroep was op vrijdag 16 maart (zie bijlage 9). Deze keer is ingezet op het formuleren van een heldere en veilige hulpvraag. Om dit proces te oplossingsgericht te begeleiden is gebruik gemaakt van de zevenstappendans (Cauffman, 2009). Daarna is voorgesteld om het 'kijken bij elkaar' in de praktijk te brengen door de leden van de focusgroep uit te nodigen bij elkaar in de klas met behulp van de hulpvraag te gaan kijken naar hetgeen de hulpvraag impliceert. Dit proces is gezamenlijk voorbereid onder leiding van de onderzoeker. Ook hier stond de veilige omgeving centraal. De leden werden gevraagd een aantal vragen te beantwoorden tijdens of na de observatie. Deze bevindingen zijn gebruikt voor de evaluatie en de mogelijke aanbevelingen voor de toekomst. Aan het einde van de tweede bijeenkomst werd wederom de begeleiding van de onderzoeker beoordeeld via dezelfde schaalvragen die in de eerste focusgroep bijeenkomst zijn gebruikt. Na de tweede bijeenkomst zijn de focusgroep leden gaan observeren bij elkaar. Tijdens of na deze observatie beantwoordden beide participanten een aantal vragen. Dit zijn vragen als: Hoe was het om geobserveerd te worden of om te observeren? Wat heb je gezien dat je zelf kunt gaan inzetten? Heb je behoefte aan meer? Wat heb je nodig om een vervolgstap te zetten? De onderzoeker speelde tijdens het observeren geen rol om de validiteit en de veiligheid te waarborgen.

De *derde* bijeenkomst van de focusgroep heeft plaatsgevonden op 6 april (zie bijlage 10). Tijdens deze bijeenkomst brachten de focusgroep leden hun ervaringen en hun observaties in. Uiteraard na toestemming van de leden, dit vanwege het veilige klimaat dat gewaarborgd diende te blijven. Aan de hand van de inbreng van de leden van de focusgroep werden de bevindingen geëvalueerd. Tijdens dit proces heeft de onderzoeker vooral vragen gesteld als: "Voldeed het aan je verwachtingen?" en "Wat was voor jou de meerwaarde?" Daarna nodigde de onderzoeker de participanten uit voor een tweede ronde 'kijken bij elkaar'. Alle participanten gaven aan geen behoefte te hebben aan een tweede kijkronde die waarschijnlijk geen nieuwe inzichten zou opleveren.

Instrumenten die ingezet zijn:

Lijst met vaardigheden	Leden focusgroep geven aan welke vaardigheden zij nodig achten en hoe ze die willen ontwikkelen. Dit gebeurt door de relevante begrippen van de deelnemers te verzamelen en te coderen.
Gesprekken focusgroep	Geeft inzicht in behoeften en wensen van de leden en op het onderzoeksproces. Data wordt verzameld via analyse en codering van centrale begrippen.
Logboek	Geeft inzicht in onderzoeksproces als geheel en in het proces dat de onderzoeker doormaakt (zie bijlage 6).
Kijkwijzer interventies	Brengt het handelen en de begeleidingsvaardigheden van de onderzoeker op basis van de zevenstappendans (Cauffman, 2009) in beeld. Wordt geanalyseerd en gecodeerd uit de geluidsopnames van de bijeenkomsten van de focusgroep.
Schaalvragen	Per deelnemer wordt een invullijst ter beoordeling van de vaardigheden van de begeleider verzameld. Geeft inzicht in het effect van de begeleiding en de groei die de onderzoeker doormaakt. Data verwerkt in figuur 10.

3.2 Respondenten

Het team bestaat uit drieëntwintig collega's. Vanwege adviesgesprekken, ziekte en andere omstandigheden zijn acht teamleden niet aanwezig bij de startbijeenkomst. Bij de start van dit onderzoek zijn vijftien teamleden (N=15) betrokken. Dit team bestaat uit dertien vrouwen en twee mannen. Een collega is een LIO-stagiaire en twee zijn intern begeleider. De overige collega's zijn groepsleerkrachten variërend in de leeftijd van 25 tot 63 jaar. Uit het deelteam is op basis van vrijwilligheid een focusgroep samengesteld. Het onderzoek zal vertraging oplopen als mensen die niet mee willen werken gedwongen worden om dit wel te doen. Gezien de tijd die nog rest is vertraging niet wenselijk. Waarschijnlijk zijn de vrijwillige medewerkers wel enthousiast en kan dit enthousiasme ertoe leiden dat anderen ook uitgedaagd worden om mee te werken.
Bij het samenstellen van de focusgroep was iedereen vrij om zich aan te melden. Uiteindelijk resulteerde dat in onderling overleg in een evenredige verdeling van deelnemers en de bouw waarin men werkzaam is. De focusgroep bestaat uit vijf collega's die ieder een bouw binnen de school vertegenwoordigen. Daarnaast heeft één collega zitting in de focusgroep die binnen de school waar en wanneer nodig in alle groepen ingezet wordt. Alle focusgroep leden staan open voor 'kijken bij elkaar' en nodigen anderen van harte uit om bij hen te komen kijken.

Figuur 1: Samenstelling focusgroep onderzoeksschool.

Collega 1	Groep 1-2
Collega 2	Groep 3-4
Collega 3	Groep 5-6
Collega 4	Groep 7-8
Collega 5	Groep 1-8

3.3 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

‘Kijken bij elkaar’ met als doel om te leren van elkaar is een breed begrip. Als onderzoeker vind ik het van groot belang om ‘kijken bij elkaar’ te kaderen richting didactisch handelen en het rekenonderwijs om het onderzoek meer kans van slagen te geven. Door teambreed de definitie van ‘kijken bij elkaar’ te bepalen worden validiteit en betrouwbaarheid vergroot en de kans beperkt dat het onderzoek te breed wordt. Het verzamelen en coderen van de relevante begrippen door de deelnemers aangegeven komt validiteit ten goede.
Om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen wordt een focusgroep samengesteld waarbij gesprekken, vragenlijsten en schaalvragen worden ingezet. Daarnaast wordt er een logboek omtrent het eigen handelen bijgehouden. Door gebruik te maken van verschillende onderzoeksinstrumenten en diverse bronnen uit de (internationale) literatuur wordt gezorgd voor triangulatie. Het onderzoek dient zorgvuldig en doelgericht te worden uitgevoerd om betrouwbaarheid en nauwkeurigheid te vergroten (Lange, de, Schuman, & Montessori, 2011).
De stappen die binnen dit onderzoek genomen worden zijn meerdere malen besproken met de studiebegeleider, de werkplekbegeleider, de directie en Critical Friends met als doel de juiste bijdrage te leveren om de onderzoeksvragen te beantwoorden.
Als onderzoeker probeer ik objectief te blijven en me te richten op feiten waarbij ik probeer me niet te laten leiden door mijn eigen meningen, gevoelens en belangen. Het feit dat het model van de zevenstappendans in het zicht lag was hierbij helpend om een volgende of verhelderingsvraag te stellen.
Tijdens dit onderzoek zijn diverse instrumenten ingezet. Allereerst zijn er op diverse momenten schaalvragen gesteld aan het team en aan de leden van de focusgroep. Middels schaalvragen is de nuttigheid vastgesteld en werd de begeleiding van de onderzoeker beoordeeld. Om het risico op sociaal wenselijke antwoorden zoveel mogelijk te beperken worden de schaalvragen anoniem ingevuld.
De onderzoeker gebruikt een kijkwijzer voor inzicht in het gebruik van de zevenstappendans (Cauffman, 2009). Deze kijkwijzer wordt gebruikt om antwoord te krijgen op deelvraag 2. Om dezelfde reden houdt de onderzoeker een logboek bij.

3.4 Ethiek

Binnen de uitvoering van dit onderzoek zetten collega’s hun klasdeur letterlijk voor anderen open. Om die reden is een veilige en vertrouwde omgeving van belang. De kans dat men tot een meer open houding komt wordt daarmee vergroot. Het is belangrijk dat mensen een open houding hebben en zich in sommige gevallen wellicht kwetsbaar op stellen. Is dit het geval dan zullen mensen elkaar in hun waarde moeten laten, moeten luisteren naar elkaar en vooral proberen niet te oordelen. Handelingen dienen transparant en zuiver te zijn.
De leden van de focusgroep worden uitgenodigd de onderzoeker te beoordelen op de onderdelen van de zevenstappendans (Cauffman, 2009). De integriteit en oplossingsgerichte eigenschappen van de onderzoeker worden hierin meegenomen. Uiteraard worden in dit kader alle data anoniem verwerkt en na afronding van het onderzoek vernietigd.

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

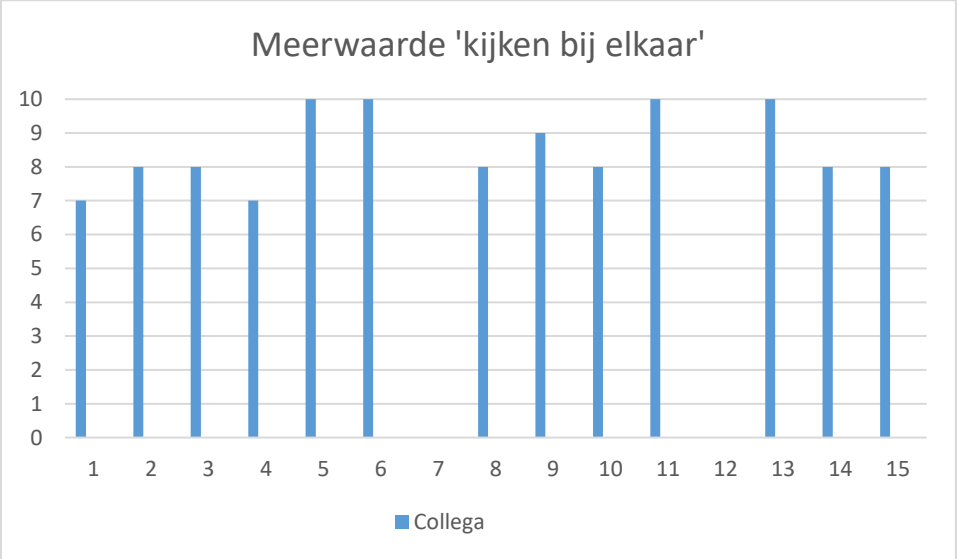
In dit hoofdstuk wordt de definitie van 'kijken bij elkaar' geformuleerd.

Na de definitieformulering volgt per deelvraag een weergave van de verzamelde data. Deze worden geanalyseerd en de resultaten worden beschreven.

Definitieformulering

Tijdens de teampresentatie in februari waarbij 15 collega's aanwezig waren, is de vraag gesteld "*Hoeveel meerwaarde heeft het voor jou om bij een ander te kijken?"* Via de schaalverdeling van 0 tot 10 waarbij 0 staat voor geen meerwaarde en 10 staat voor Ik word een betere professional hebben de collega's de persoonlijke waarde aangegeven. De cijfers die gegeven worden op de schaal van 1 tot 10 geven aan dat het team de nuttigheid van dit onderzoek hoog inschat.

Figuur 2: Meerwaarde 'kijken bij elkaar'



Toelichting door collega's "Ik kan altijd iets van een ander leren" en "Ik wil graag leren van anderen".

De volgende vraag was de mandaatvraag: *"Mag ik gaan onderzoeken of en hoe 'kijken bij elkaar' bij dit team en onze school past?"* Op deze vraag werd door alle collega's positief gereageerd. Deze reacties waren zeer divers en varieerden van: "Jazeker!", "Ja, dat mag wel", "Ja, al is het alleen maar om jou te helpen". "Mompelend" en instemmend knikken. Hierop heeft de onderzoeker de collega's nadrukkelijk aangekeken, bij wijze van doorvragen en nogmaals om mandaat gevraagd. *"Dus jullie vinden het goed als ik met deze vraag aan de slag ga?"* Antwoord: Ja.

Vervolgens zijn drie verhelderingsvragen gesteld:

1. *Wat verstaan we onder kijken bij elkaar?*
2. *Waar wil je naar kijken/wat wil je zien?*
3. *Wat wil je ervan leren of meenemen?*

De antwoorden op deze drie vragen zijn geïnventariseerd via gekleurde post-its waarbij voor de eerste vraag het roze papiertje gebruikt werd, voor de tweede het gele en voor de derde het groene (bijlage 1). De data is eerst open gecodeerd, om ze vervolgens axiaal te coderen. Het resultaat is een weergave van genoemde kernpunten zoals te zien is in tabel 3, 4 en 5.

Tabel 3. Vraag 1 Wat verstaan we onder kijken bij elkaar? (roze post it)

Door teamleden genoemd:	Aantal vermeldingen:
Kijken	10
Kennis en ervaring delen	4
Hulpvraag	9
Samenwerken/meedraaien	6
Evalueren	3

Tabel 4. Vraag 2 Waar wil je naar kijken/wat wil je zien? (gele post it)

Door teamleden genoemd:	Aantal vermeldingen:
Doorgaande lijn	2
Werkvormen	2
Instructie	6
Lesevaluatie	1
Andere bouw/groep	2
Hele les/onderdeel	2/2

Tabel 5. Vraag 3 Wat wil je ervan leren of meenemen? (groene post it)

Door teamleden genoemd:	Aantal vermeldingen:
Ervaring	2
Ideeën opdoen	8
Begrip	3
Overeenkomsten	2

De meest genoemde termen in deze vragen: Kijken, hulpvraag, instructie en ideeën opdoen. Enkele letterlijke antwoorden zijn:

“Observeren hoe een ander zaken aanpakt waar ik vragen bij heb”,
“Kijken met een gerichte hulpvraag” en
“Bij een collega kijken en daar tips uithalen om zelf in te zetten in mijn les”.

Op basis van deze termen is tijdens de eerste focusgroep bijeenkomst gezamenlijk tot onderstaande definitie van ‘Kijken bij elkaar’ gekomen:

Vanuit mijn eigen hulpvraag wil ik kijken naar een (deel van) een les die mijn collega geeft om ideeën op te doen die inzetbaar zijn in mijn eigen groep.

De teamleden geven tijdens de startbijeenkomst niet aan dat er behoefte is aan een nagesprek of een andere vorm van feedback. Er werd door een aantal teamleden tijdens de teampresentatie ook kritische kanttekeningen geplaatst in de vorm van:

"*Als we maar niet afgerekend worden"*. En:
"*Wie is mijn collega om mij te beoordelen!*"

Deelvraag 1: Wat geeft het team aan nodig te hebben om zich meer te bekwamen in collegiale visitatie?

Tijdens de tweede bijeenkomst van de focusgroep heeft ieder focusgroep lid een persoonlijke hulpvraag geformuleerd. Deze vraag diende als eigen kijkwijzer voor degene die in de klas op bezoek kwam. De begeleiding van de onderzoeker was gericht op het verhelderen van de vraag om ervoor te zorgen dat de vraag zo concreet en ondubbelzinnig mogelijk werd.

Door vijf leden van de focusgroep zijn de volgende hulpvragen geformuleerd:

Tabel 6: Hulpvragen

Hulpvraag 1	Hoe geeft mijn collega de plustaak instructie zonder de leerlingen te 'verliezen'
Hulpvraag 2	Welke manieren gebruikt mijn collega voor de evaluatie van de rekenles?
Hulpvraag 3	Hoe worden de lessen vormgegeven in drie niveaugroepen?
Hulpvraag 4	Hoe zet ik de plustaak rekenen effectief in?
Hulpvraag 5	Hoe worden de lessen Station Zuid gegeven in groep 5? Moet ik daar in groep 4 beter op aansluiten? Zo ja, hoe dan?

De onderzoeker heeft na het formuleren van de hulpvragen samen met de leden gekeken of deze formulering voldoende concreet was. De onderzoeker heeft, om de vraag concreter te maken, gestuurd op: "Wat wil jij ervan leren?" en "Wat wil jij veranderen of aanpassen in jouw les?"

Dit resulteerde is sommige gevallen in een aanpassing van de hulpvraag.

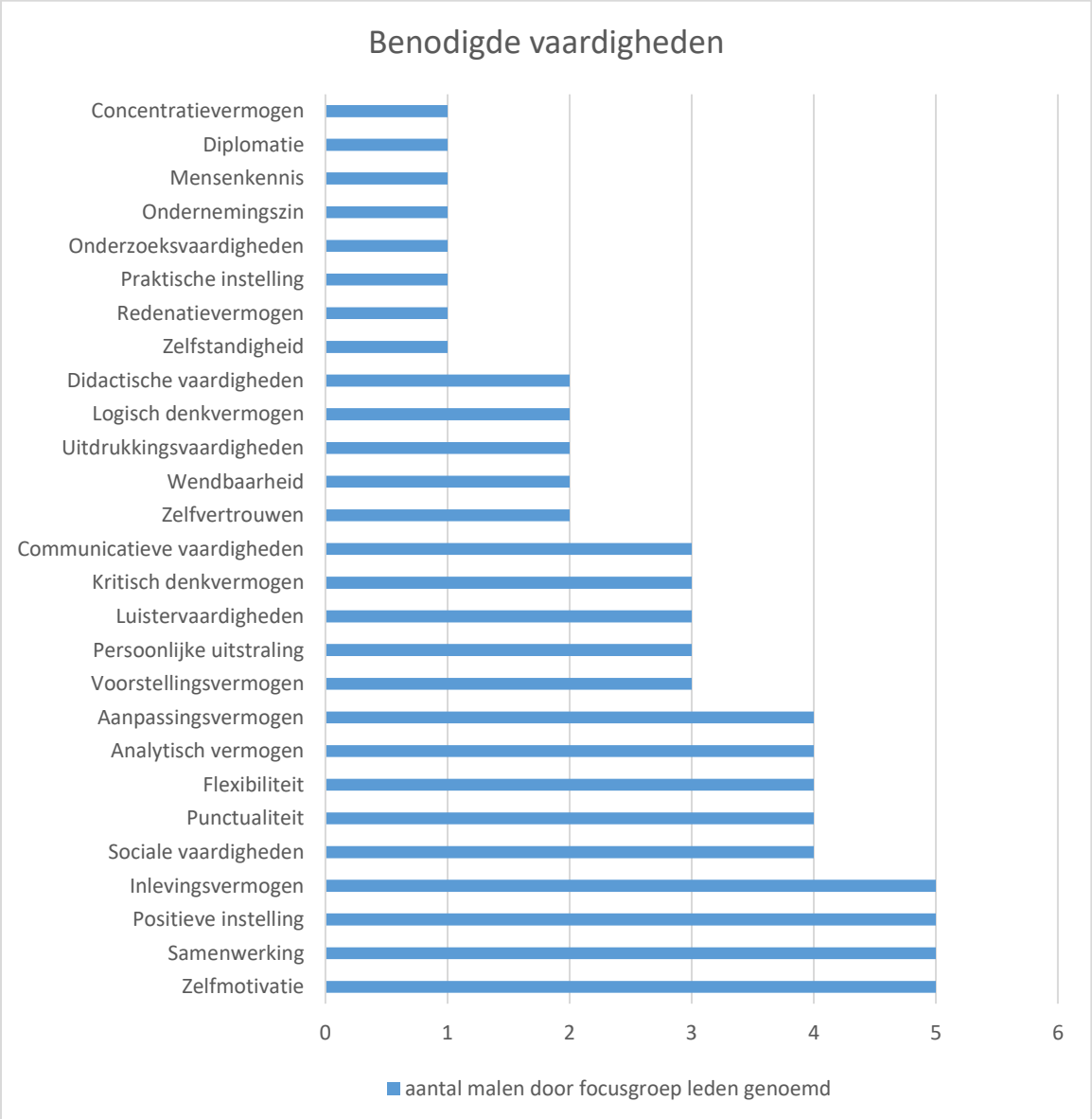
Tabel 7: Herformulering hulpvragen

Hulpvraag 1	Hoe kan ik de instructie van de plustaak geven, zodat ik voldoende uitleg en er voldoende uitdaging blijft voor de leerlingen?
Hulpvraag 2	Op welke manier kan ik de evaluatie inbouwen in mijn rekenles?
Hulpvraag 3	Hoe kan ik de lessen vormgeven in drie niveaugroepen?
Hulpvraag 4	Hoe zet ik de plustaak rekenen effectief in?
Hulpvraag 5	Hoe kan ik in groep 4 beter aansluiten op de lessen van groep 5?

Na het definitief formuleren van de hulpvragen hebben de collega's op eigen initiatief afspraken gemaakt om bij elkaar te gaan kijken, rekening houdend met de dagplanning in de diverse groepen.

Aan de focusgroep leden is gevraagd om tijdens of na afloop van de observatie te noteren welke vaardigheden zij nodig hebben om collegiale visitatie vorm te geven. De genoemde vaardigheden zijn gecodeerd (bijlage 3) en omgezet in de onderstaande tabel.

Figuur 8: Vaardigheden die nodig zijn voor collegiale visitatie volgens de focusgroep leden



Bron: (Competenties voorbeelden. 2011)

De vaardigheden zelfmotivatie, samenwerking, positieve instelling en inlevingsvermogen worden allen vijf keer benoemd. Sociale vaardigheden, punctualiteit, flexibiliteit, analytisch vermogen en aanpassingsvermogen worden allen vier keer benoemd.

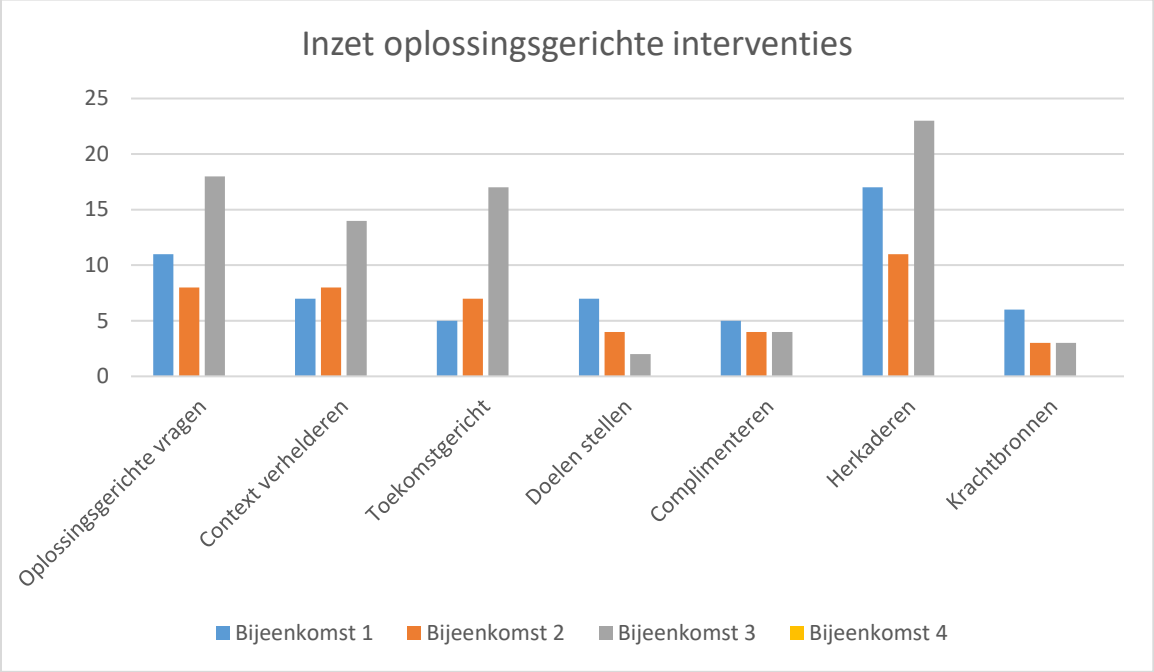
Na het gesprek dat volgde op deze vaardigheden is door de onderzoeker de vraag gesteld: “Wat hebben jullie nodig om deze vaardigheden verder te ontwikkelen?”
Te denken valt aan individuele scholing, teamscholing of ervaring opdoen in de praktijk. Het antwoord was unaniem: “Laat ons maar ervaring opdoen in de praktijk, we hebben geen behoefte aan scholing rondom het ontwikkelen van vaardigheden.” “Scholing brengt werkdruk met zich mee en daar zit ik niet op te wachten.”

Als laatste is de vraag gesteld: “Hebben jullie behoefte aan nog een ronde bij elkaar kijken in de klas?” Antwoord van de focusgroep leden: “Nee, wij hebben geen behoefte om nog eens bij elkaar te gaan kijken. Wij willen dit volgend jaar teambreed gaan inzetten.”

Deelvraag 2: Welke begeleidingsvaardigheden dien ik daarin te ontwikkelen?

De geluidsopnames van de bijeenkomsten van de focusgroep heeft de onderzoeker achteraf teruggeluisterd en geanalyseerd in een kijkwijzer (bijlage 4) en verwerkt in het logboek (bijlage 6). De inzet van de oplossingsgerichte interventies zijn weergegeven in figuur 9.

Figuur 9: Oplossingsgerichte interventies ingezet tijdens de focusgroep bijeenkomsten

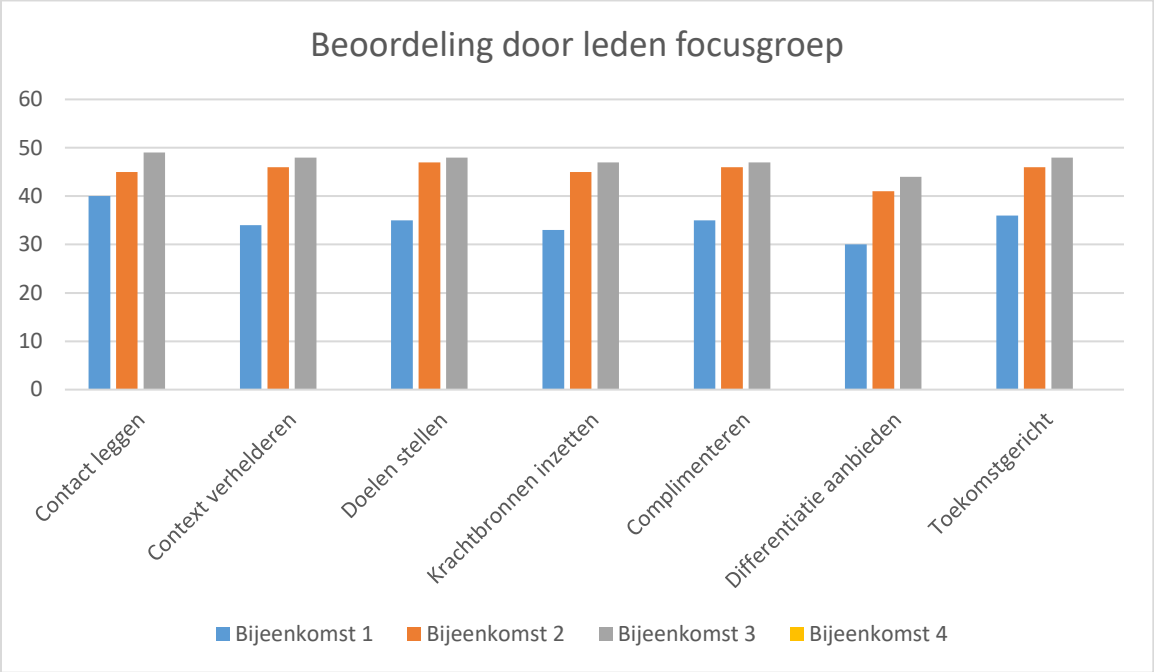


Noot: De eerste en derde bijeenkomst duurden 45 minuten, de tweede bijeenkomst duurde 30 minuten. De vierde bijeenkomst heeft niet plaatsgevonden vanwege het feit dat de leden van focusgroep aangegeven hebben geen behoefte te hebben aan een nieuwe 'kijkronde' en een bijeenkomst daarna. Hiervoor werden door de leden diverse redenen aangegeven. Allereerst gebrek aan tijd. Daarnaast wordt aangegeven dat doorlopen observatieronde goed is bevallen en aansluit bij de wens van de focusgroep leden. Een nieuwe 'kijkronde' zou volgens hen geen nieuwe inzichten opleveren.

In de tabel is duidelijk te zien dat herkaderen steeds frequenter wordt ingezet. De onderzoeker maakt veel gebruik van luisteren, samenvatten en doorvragen. Dit geldt in iets mindere mate voor het stellen van oplossingsgerichte vragen, context verhelderen en toekomstgerichtheid. Het aantal complimenten dat de onderzoeker geeft blijft nagenoeg gelijk. Het stellen van doelen en het inzetten van krachtbronnen laat een dalende lijn zien.

Begeleiding onderzoeker
Aan het einde van iedere bijeenkomst zijn de focusgroep leden uitgenodigd om de begeleiding van de onderzoeker te beoordelen middels schaalvragen. Deze scores (zie bijlage 5) zijn onderstaande figuur 10 verwerkt. Maximaal haalbare score per onderdeel is 50. Tijdens de eerste bijeenkomst is de beoordeling ingevuld door vier deelnemers (maximaal haalbaar: 40). De vierde bijeenkomst heeft niet plaatsgevonden.

Figuur 10: Beoordeling onderzoeker door focusgroep op basis van zevenstappendans (Cauffman, 2009).



Figuur 10 laat een significante groei zien alle onderdelen van de zevenstappendans (Cauffman & Dijk, 2006). Deze groei is ook aannemelijk vanwege het feit dat de begeleiding op deze onderdelen was toegespitst. De onderzoeker is zich echter bewust van het feit dat bij deze beoordeling sprake kan zijn van sociaal wenselijke antwoorden.

Logboek

De onderzoeker heeft tijdens het gehele onderzoeksproces een logboek bijgehouden (bijlage 6). Dit logboek is subjectief, gebaseerd op het proces van de onderzoeker vanuit haar perspectief. Daarnaast bevat het ook uitspraken van leden van de focusgroep tijdens de bijeenkomst, die indruk maakten op de onderzoeker vanuit haar eigen kernwaarde: gezien worden. “Je luistert, geeft denktijd en dat heb ik nodig” “Ik voel met gehoord” en “Ik kan beter zeggen wat ik vind in een kleine groep.” Voor meer informatie zie bijlage 6.

Hoofdstuk 5

Conclusies

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken door eerst de twee deelvragen en vervolgens de hoofdvraag te beantwoorden. Deze conclusies zijn gebaseerd op de data-analyse uit hoofdstuk 4 en worden in verband gebracht met het theoretisch kader uit hoofdstuk 2.

In de discussie geeft de onderzoeker een vertaling van de resultaten naar de praktijk en wordt de relevantie beschreven van dit onderzoek, gevolgd door een kritische reflectie.

Als laatste onderdeel volgen de aanbevelingen voor de onderzoeksschool.

5.1 Definitievorming

Het onderzoek is teambreed gestart met de vraag naar de waarde van dit onderzoek. Aan de onderzoeker werd een circulair mandaat verstrekt (Lange, de, Schuman, & Montessori, 2011). Dit bleek uit het feit dat de teamleden de waarde van het onderzoek met ruim een 8 waardeerden. Hieruit mag geconcludeerd worden dat het onderzoek als nuttig wordt ervaren en dat draagvlak gecreëerd is (Heijmans, 2006).

De verhelderingsvragen vormden de basis voor de definitie die de onderzoeksschool hanteert rondom 'kijken bij elkaar' ofwel collegiale visitatie. Het was voor dit onderzoek nodig om deze stappen te zetten teneinde de context te verhelderen, het doel te bepalen en de kaders te stellen.

Uitgaande van deze definitie is in de literatuur gezocht naar mogelijke definities die overeenkomen met de wens van het team. In het eindrapport van de Bruin, van Geel en Kans (2013) in opdracht van het ministerie van OCW wordt de volgende definitie gehanteerd van **collegiale visitatie**:
Leerkrachten komen bij elkaar in de les op bezoek (binnen een school) wat aanleiding geeft tot reflectie op het eigen functioneren (de Bruin, 2013).

Deelvraag 1: Wat geeft het team aan nodig te hebben om zich meer te bekwamen in collegiale visitatie?

De focusgroep leden van de onderzoeksschool geven binnen dit onderzoekstraject aan vaardigheden t.a.v. collegiale visitatie te ontwikkelen door ervaringen op te doen in de praktijk. Zij zijn zich bewust van het feit dat vaardigheden ook ontwikkelt kunnen worden middels scholing, echter de leden van de focusgroep kiezen hier bewust niet voor. Scholing zorgt voor extra werkdruk en dat is iets wat men wil voorkomen. Deze conclusie komt overeen met Stevens (2017) die stelt dat vaardigheden vooral ontwikkeld worden door het opdoen van praktijkervaring (Stevens, 2017).
De leden van de focusgroep hechten veel waarde aan vaardigheden als zelfmotivatie, samenwerking, positieve instelling en inlevingsvermogen. Deze worden allen vijf keer benoemd. Sociale vaardigheden, punctualiteit, flexibiliteit, analytisch vermogen en aanpassingsvermogen worden allen vier keer benoemd. Al deze vaardigheden zijn positief, constructief en reflectief te noemen (Korthagen, 2002).

Collegiale visitatie in de vorm van 'kijken bij elkaar' op basis van een eigen hulpvraag werkt voor de focusgroep leden laagdrempelig en zorgt voor een betere samenwerking. Dit blijkt uit het feit dat collega's die niet in de focusgroep participeerden toch vrijwillig en spontaan mee hebben gewerkt tijdens de observatieronden op verzoek van een van de focusgroep leden (zie logboek bijlage 6). Hier was de onderzoeker niet van op de hoogte. Navraag achteraf leerde dat zij het meewerken als prettig hebben ervaren en het absoluut niet onveilig vonden. "Het ging vanzelf, was een natuurlijk proces." "Het voelde goed!"

Volgens de focusgroep leden kan collegiale visitatie een meerwaarde hebben bij de opdracht die er op schoolniveau ligt in de richting van de verbetering van het didactisch handelen. Het draagvlak binnen de focusgroep is hoog. Zij hebben allen de intentie om op deze manier van elkaar te leren.

De focusgroep geeft aan de samenwerking tussen collega's onderling hierbij prettig te vinden. Dit sluit aan bij Kwakman (1999) die zegt dat verbetering van onderwijs op schoolniveau wordt gerealiseerd door de samenwerking tussen leraren centraal te stellen en te koppelen aan de individuele (kennis)ontwikkeling van leraren (Kwakman, 1999). En past ook bij Senge (1990) die zegt dat als mensen vaardigheden toepassen dit persoonlijke groei tot gevolg heeft met een positief effect op de prestatie van de gehele organisatie (Senge, 1990).
Dit wordt bevestigd door Vernooy, van Minderhout en Koomen (2016) die adviseren om leerkrachten zelf te laten observeren bij een collega. De leerkracht krijgt inzicht in het eigen handelen en dat heeft een positieve invloed op de samenwerking onderling (Vernooy, 2016). Iedereen moet doordrongen zijn van het belang van kwaliteitsverbetering, er moet draagvlak gecreëerd worden. Pas dan heeft het kijken bij elkaar pas zin (Heijmans, 2006).

Bij de start van dit onderzoek is afgesproken dat een aantal collega's bij elkaar naar een les(onderdeel) zouden gaan kijken zonder elkaar feedback te geven. Dit om het geheel laagdrempelig en vooral veilig te houden. Het doel was om te voorkomen dat er een oordeel gevormd zou worden. Het team is van mening dat collega's onderling elkaar niet beoordelen en laten beoordelingen over aan de directie. Als onderzoeker had ik me vooraf meer kunnen verdiepen in het geven van feedback en de meerwaarde die het kan hebben. Wellicht had dit de weerstand vooraf verminderd en was het onderzoek representatiever verlopen.

Na de observaties die men onderling gearrangeerd heeft bleek echter dat er bij alle deelnemers behoefte was aan het krijgen maar ook aan het geven van feedback. Er ontstond een spontane feedback ronde tussen de observator en de observant onderling. Deze feedback was in alle gevallen positief en in het geheel niet beoordelend. Daarnaast was het volledig gericht op de hulpvraag. Het ging om feedback als: "Wat goed dat jij dat zo doet. Dat ga ik ook inzetten" "Nu weet ik hoe ik de evaluatie vorm kan geven" en "Ik weet nu hoe ik mijn instructie kan verdiepen."

Voor de collega die geobserveerd werd was het prettig om te ervaren dat de ander iets positiefs uit de observatie meeneemt naar zijn eigen lessen. Het is een bevestiging van hetgeen je doet. Dit was erg prettig en maakte het een veilige interventie. "Het voelt als een bevestiging". "Het is fijn om te horen wat goed gaat, wat de ander wil overnemen."

Het geven en ontvangen van feedback werd door alle betrokken als zeer prettig ervaren. Het feit dat deze feedbackronde spontaan ontstond en dat alle deelnemers er behoefte aan hadden en gehoor aan gaven maakt dat geconcludeerd mag worden dat het geven en ontvangen van feedback bij collegiale visitatie van belang is om het eigen handelen te verbeteren. Deze conclusie is niet verwonderlijk. De literatuur zegt in deze dat de professional een spiegel voorgehouden krijgt door een collega wat aanleiding geeft tot reflectie op het eigen functioneren (de Bruin, 2013) (Vernooy, 2016). De ervaringen opgedaan in Zwitserland bevestigen dat het geven en ontvangen van feedback kan uitdagen om van een ander te leren (Riesen, 2002).
Doordat de leden van de focusgroep de ruimte en de mogelijkheid kregen om letterlijk bij elkaar te gaan kijken in een les ontstaat er beweging en dat zorgt ervoor dat de mensen ideeën krijgen die ze de volgende dag meteen kunnen toepassen in hun eigen les.

De leden van de focusgroep hebben aan het einde van het proces unaniem aangegeven dat deze vorm van collegiale visitatie voldoet aan hun verwachtingen. Zij zien graag dat deze interventie in het volgend schooljaar opgenomen wordt in de jaarplanning.

Er is door de leden van de focusgroep voor gekozen om geen tweede 'kijkronde' te organiseren. Dit vanwege tijdgebrek en de mening van alle deelnemers dat een tweede 'kijkronde' geen nieuwe inzichten zou opleveren. De eerste kijkronde was in die mate verhelderend dat de wens naar de inzet van collegiale visitatie bij de focusgroep leden is versterkt.

Deelvraag 2: Welke begeleidingsvaardigheden dien ik daarin te ontwikkelen?

De vaardigheden die ik als begeleider heb ingezet zijn gebaseerd op oplossingsgerichte begeleiding (Bannink, 2009) in combinatie met de vaardigheden uit zevenstappendans (Cauffman, 2009). Deze vormen, aangevuld met een open en nieuwsgierige houding van de onderzoeker zijn tijdens dit onderzoeksproces helpend geweest in de eerste kennismaking met collegiale visitatie binnen de focusgroep leden. De inzet van de oplossingsgerichte begeleiding in combinatie met de zevenstappendans hebben ervoor gezorgd dat de onderzoeker een persoonlijke groei heeft doorgemaakt. Dit blijkt uit het feit dat het model op papier van zevenstappendans (Cauffman, 2009) steeds minder werd geraadpleegd tijdens de bijeenkomsten met de focusgroep. Ook had de onderzoeker steeds minder last van spanningen gedurende de bijeenkomsten. Het feit dat deze modellen flexibel inzetbaar zijn was daarbij zeer helpend en passend bij de voorkeur voor flexibiliteit van de onderzoeker. De kernwaarde van de onderzoeker: gezien worden, wordt door deze positieve benadering bevestigd. De inzet van deze gesprekstechnieken zorgen ervoor dat alle deelnemers niet alleen gezien, maar vooral gehoord worden. De nieuwsgierige houding van de onderzoeker is hierbij passend gebleken. Met name het herkaderen is hierin heel sterk. De onderzoeker filterde de belangrijkste informatie door te luisteren, samen te vatten en door te vragen. Deelnemers benoemen dit door te zeggen "Fijn dat er naar me geluisterd wordt en dat mijn antwoord ertoe doet". Dit draagt bij aan de autonomie, relatie en verhoogt het competentie gevoel (Stevens, 1997) van de deelnemers en aan de kernwaarde eigenaarschap die binnen de onderzoeksschool gehanteerd wordt.

Deze vorm van begeleiden is succesvol voor deze onderzoeker geweest. Dit blijkt uit de waardering in de beoordeling van de focusgroep leden en wordt bevestigd door de theorieën rondom oplossingsgerichte begeleiding. Kijken naar wat werkt (Marzano, 2003) en daarbij zelf de krachtbron zijn wordt bevestigd door Bannink (Bannink, 2009).

De onderzoeker heeft inzicht gekregen in haar begeleidingsvaardigheden en weet deze in de meeste gevallen adequaat in te zetten. Het inzetten van krachtbronnen en het bieden van differentiatiemogelijkheden kwam minder aan bod. Dit is door de onderzoeker en de leden van de focusgroep niet als negatief ervaren. Klaarblijkelijk was het doel voldoende helder en was het inzetten van krachtbronnen minder nodig.
Het begeleiden van een proces waaraan enthousiaste en gemotiveerde collega's deelnemen die hetzelfde doel voor ogen hebben was hierbij uiteraard een zeer prettige bijkomstigheid. Mocht het in de toekomst voorkomen dat de onderzoeker op weerstand of zelfs non motivatie stuit dan dient zij bewust op zoek te gaan naar mogelijkheden en modellen die inzetbaar zijn.

Hoofdvraag: Wat heeft het team van de onderzoeksschool nodig om collegiale visitatie toe te passen?

Dit onderzoek laat een aantal factoren zien die van belang zijn bij het toepassen van collegiale visitatie. Als eerste is een veilige omgeving nodig om tot collegiale visitatie te komen. De term veiligheid vormt een rode draad in alle gesprekken teambreed en in de focusgroep. Dit werd verwoord als "We gaan niet oordelen en kijken alleen naar wat goed gaat".
Als tweede is een positieve werkrelatie en een open houding van cruciaal belang, dit heeft ook met veiligheid te maken. Afrekenen of beoordelen dient te worden vermeden. Focusgroep leden geven aan dat de hulpvraag hier helpend in is. Het blijkt een kijkrichting en voorkomt in hoge mate dat

mensen te veel details zien die niet relevant zijn in antwoord op hun hulpvraag. Vaardigheden als inlevingsvermogen, een positieve instelling en zelfmotivatie vormen de basis. Deze zijn volgens de leden van de focusgroep binnen het team van de onderzoeksschool over het algemeen voldoende aanwezig (Heijmans, 2006).
Bovenstaande wordt door de theorie van Korthagen onderschreven. Hierin wordt gesteld dat alle deelnemers een open, positieve houding dienen te hebben waarbij niet wordt beoordeeld (Korthagen, 2002).
Bij het formuleren van een concrete, relevante hulpvraag is wellicht is volgens de leden van de focusgroep voor sommige collega's enige begeleiding gewenst. Het kan volgens de focusgroep niet zo zijn dat er een collega is die nooit een hulpvraag heeft. "Er valt door iedereen altijd wel iets te leren". Het is belangrijk voor degene die geobserveerd wordt om te weten waar de collega naar komt kijken. Tot slot is het van belang dat collega's de vrijheid hebben een eigen match zoeken waarbij iedere deelnemer mag weigeren. "Fijn dat we zelf afspraken konden maken, dit maakt het laagdrempelig en veilig, zeker als ik ook nee mag zeggen." Dit vergroot het eigenaarschap en de veiligheid van de deelnemers in het proces.
Bij een van de hulpvragen rondom de instructie in drie niveaugroepen heeft het focusgroep lid waarbij gekeken zou worden haar duo partner en stagiaire gevraagd of zij bezwaar hadden tegen het feit dat een collega zou komen kijken en hen dus ook aan het werk zou zien. Deze collega's gaven aan daar geen bezwaar tegen te hebben. Door deze hulpvraag en de medewerking van collega's buiten de focusgroep is er al een kleine stap gezet richting het uitrollen op teamniveau. Dit zijn allemaal prachtige praktijkvoorbeelden van autonomie, relatie en competentie (Stevens, 1997).

5.2 Discussie

Dit onderzoek heeft een aantal sterke punten. Zo geeft het aan dat er op dit moment op de onderzoeksschool draagvlak is voor het invoeren van collegiale visitatie. De meerwaarde voor de verbetering van het didactisch handelen op individueel niveau wordt gezien als eerste aanzet tot verbetering op schoolniveau. Het feit dat de deelnemers onderling op basis van hun hulpvraag hun eigen matches hebben gezocht en afspraken hebben gemaakt is door de overige collega's, managementteam en directie niet opgemerkt. Het ging als het ware geruisloos en niemand was tot last. In een later stadium, bij overleg tussen de onderzoeker en de directeur, was haar reactie: "Zo, daar heb ik niets van gemerkt. Dat is pas eigenaarschap!" Dit onderzoek heeft de wens van het 'kijken bij elkaar' bij de focusgroep leden zelfs versterkt.

Tijdens het formeren van de focusgroep is door de onderzoeker gekozen voor een vrijwillige aanmelding. Hierdoor is mandaat verkregen. Er is geen sprake geweest van weerstand in welke vorm dan ook. De werkvorm met de focusgroep is de leden erg goed bevallen en sloot aan bij de wens van het team om te 'kijken bij elkaar'. Ze gaven aan dat deze werkvorm een meerwaarde heeft vanwege de doelgerichtheid. Dit hebben zij als prettig ervaren. Het gevolg van vrijwillige aanmelding is dat alle deelnemers vertrouwen hebben in de onderzoeker en in de waarschijnlijke uitkomst. Dit maakt de uitkomst wellicht niet representatief. Een van de collega's verwoordde dit door bij de start van het onderzoek te zeggen: "Ik vind het goed, al is het alleen om jou te helpen." In een volgend onderzoek zou het wenselijk zijn een gesprek te voeren met collega's die zich niet vrijwillig aanmelden voor een focusgroep. Het doel is dan om te ontdekken welke bezwaren zij mogelijk hebben. Wellicht vloeien hier inzichten uit voort bij begeleider en collega die verhelderend zijn. Het onderzoek zal dan waarschijnlijk representatiever worden.

Wanneer er in een focusgroep of team op duidelijke weerstand wordt gestuit zal de aanpak van de begeleider dienen te veranderen en kan de conclusie ook veranderen. Ik had het als onderzoeker zeker een uitdaging gevonden om te starten vanuit meer weerstand. Het traject was waarschijnlijk minder soepel verlopen maar het had voor mij als begeleider ervaring en inzichten op kunnen leveren, bijvoorbeeld rondom omgaan met weerstand.

Er zijn daarnaast een aantal aandachtspunten. De onderzoeker heeft ervaren dat het van belang is dat het in een vroeg stadium duidelijk is wat het onderzoek gaat inhouden. In dit geval heeft het te lang geduurd voor de onderzoeker een duidelijk overall beeld had. Hierdoor is er onevenredig veel tijd gestoken in het bestuderen van de theorie omdat er steeds weer getrechterd diende te worden. Dit maakte dat de flow regelmatig afwezig was en maakte de voorbereiding erg taai.

De afspraak binnen de focusgroep op elkaar geen feedback te geven werd gemaakt op basis van de reacties van collega's tijdens de teambijeenkomst in februari 2018. De focusgroep wilde de veiligheid zoveel mogelijk waarborgen en vooral niet oordelen. Dit bleek in de praktijk niet werkbaar. Alle deelnemers bleken behoefte te hebben aan het krijgen maar ook aan het geven van feedback. De onderzoeker had zich hier vooraf beter in kunnen verdiepen en had wellicht vanuit de theorie al aanbevelingen kunnen doen omtrent het geven en ontvangen van feedback. Dit had de veiligheid ten goede kunnen komen en de weerstand kunnen verminderen. De onderzoeker had de focusgroep kunnen begeleiden op het geven en ontvangen van feedback.

Het stellen van open vragen in de focusgroep en het coderen van de antwoorden vergt interpretatie van de onderzoeker. Dit komt de validiteit en betrouwbaarheid niet altijd ten goede.

5.3 Aanbevelingen

Vanuit de conclusies kunnen enkele aanbevelingen gedaan worden aan de directeur, de Intern Begeleiders en de collega's van de onderzoeksschool. Aangezien dit een onderzoek is binnen het domein begeleiden en ik op deze school leerkracht ben zijn de aanbevelingen speciaal gericht op het borgen van collegiale consultatie door de Intern Begeleiders.

- Neem collegiale visitatie op in de jaarplanning van het volgende schooljaar.

- Iedere collega gaat minimaal één keer per schooljaar op collegiale visitatie.

- Geef hierin geen periode aan maar laat het eigenaarschap bij het team. Aan het einde van het jaar kan tijdens het functioneringsgesprek door de directeur gevraagd worden of er een kijkmoment is geweest, wat de hulpvraag was en wat ervan is meegenomen naar de eigen praktijk.

- Collega's die aangeven geen hulpvraag te hebben kunnen tijdens het functioneringsgesprek door de directeur uitgenodigd worden om samen met haar of een Intern Begeleider een hulpvraag te formuleren.

- Indien nodig kunnen collega's gecoacht worden op de belangrijkste vaardigheden, door de leden van de focusgroep benoemd.

- Reserveer niet alleen tijd om bij elkaar te kijken maar ook om elkaar feedback te geven na afloop. Centraal hierbij staat het antwoord dat je gezien of gevonden hebt op je hulpvraag. Deze focus maakt dat de feedback positief geformuleerd is.

- Evalueer collegiale visitatie tijdens de jaarevaluatie op de laatste studiedag van het schooljaar om te bepalen of er een vervolgstap gezet kan worden.

- Voor het vervolgonderzoek naar het didactisch handelen rondom rekenen op teamniveau kan collegiale visitatie als opstap fungeren. Na de positieve ervaringen van teamleden

onderling is een stap naar het vergroten van eigenaarschap rondom deze of een volgende interventie gezet.

5.4 Kritische reflectie

Tijdens dit onderzoek is bewust gekozen voor een inductieve benadering (Lange, de, Schuman, & Montessori, 2011), om recht te doen aan het eigenaarschap van de deelnemers. Gesprekken zijn zo open mogelijk gevoerd vanuit een nieuwsgierige houding van de onderzoeker. De onderzoeker komt hiermee tegemoet aan haar eigen kernwaarde: gezien worden. De gebruikte vragen zijn door de onderzoeken gecodeerd en geïnterpreteerd. Door deze interpretatie is data subjectief.

Deelname aan de focusgroep op vrijwillige basis heeft tot gevolg gehad dat alle respondenten vertrouwen hadden in de onderzoeker en een meerwaarde zagen in collegiale visitatie. Dit zorgt ervoor dat conclusie wellicht minder representatief is. Het was waarschijnlijk van meerwaarde geweest als de onderzoeker het gesprek was aangegaan met de collega's die niet wilden deelnemen aan de focusgroep vanwege de weerstand die zij uitspraken. Als de onderzoeker ook mandaat had verkregen van een of enkele van deze collega's was de conclusie wellicht meer representatief geweest.

Een tweede observatieronde zou geresulteerd hebben in meer data. De onderzoeker zou dan een dubbele loop hebben kunnen realiseren wat de validiteit ten goede was gekomen.

Bij het gebruik van de zevenstappendans (Cauffman, 2009) is geanalyseerd hoe vaak een interventie is ingezet. Wellicht was het beter geweest om te analyseren <u>wanneer</u> een van de stappen is ingezet en tegenstelling tot <u>hoe vaak</u>. Soms kan het namelijk helpend zijn om juist een stap niet in te zetten, om authentiek te blijven in je communicatie. De inzet van zevenstappendans (Cauffman, 2009) tijdens dit onderzoek heeft mij als begeleider geholpen om richting te geven aan het gesprek en bij het ontwikkelen van mijn begeleidingsvaardigheden. Het heeft mijn eigen functioneren inzichtelijk gemaakt. Ik ben me bewust van het feit dat communicatie niet in cijfers of tabellen te vangen is.

Oplossingsgerichte begeleiding heeft vaardigheidskenmerking in zich, waaronder de zevenstappendans (Cauffman, 2009). Daarnaast draagt het ook houdingskenmerken met zich mee als een redelijke mate van openheid, een nieuwsgierige houding en een houding van 'niet weten'. Hieraan is door de onderzoeker geen aandacht besteedt tijdens de voorbereiding. Wellicht had literatuurstudie rondom houdingskenmerken, net als studie rondom veiligheid binnen samenwerking, een andere kijk gegeven op het onderzoek, de begeleiding en het resultaat.

Nawoord

Het onderzoekstraject heeft me veel gebracht. Mijn eigen ontwikkeling in onderzoeksvaardigheden, in het schrijven van de teksten en de ervaring met het doen van onderzoek in het algemeen zijn van onschatbare waarde. In de toekomst hoop ik van deze ervaring nog veel gebruik te kunnen maken. Onderzoeken is een leerproces en dat maakt dat ik nooit uitgeleerd zal zijn.

Ik dank mijn collega's van de onderzoeksschool. Zonder jullie vertrouwen was dit onderzoek er niet gekomen.

Mijn directeur en werkplekbegeleider dank ik voor de kritische vragen en de mogelijkheid die ik heb gekregen dit onderzoek vorm te geven en uit te voeren. Een collega wil ik speciaal danken voor haar duwtjes in de goede richting.

Ik bedank mijn studiebegeleider voor de individuele gesprekken die me weer in goede flow brachten zodat ik verder kon.

Mijn critical friends dank ik voor hun feedback, het meedenken en de mooie momenten die we hebben gehad de afgelopen twee jaar. Ik ben blij dat ik jullie heb leren kennen.

Mijn schoonzus bedank ik voor haar wetenschappelijke kijk op mijn onderzoek. Hoewel zij waarschijnlijk meer geleerd heeft over het verschil tussen onderzoek op masterniveau en onderzoek op wetenschappelijk niveau werkte de lijn in de opbouw voor mij verhelderend.

Als laatste dank ik mijn mannen. Jullie hebben me regelmatig gered als mijn ogen dichtvielen bij de leerzame literatuur. "Ja mam, zo gaat het nooit lukken!" Ik hoop dat jullie minder last hebben van mijn afkickverschijnselen als ik loskom van de laptop en de boeken.

Literatuurlijst

AandeBron. (2015). *Schoolplan Basisschool Aan de Bron 2015-2019.* Weert.

Bannink. (2009). *Positieve psychologie in de praktijk.* Amsterdam: Hogrefe.

Bannink, F. (2010). *Oplossingsgericht leidinggeven; 101 tips voor optimaal samenwerken.* Amsterdam: Pearson.

Bender, M. &. (2008). Fred Korthagen over kernreflectie. *Supervisie en Coaching*, 87-92.

Boonstra, J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren. .* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Caluwe, d. L. (2006). *Leren veranderen - Een handboek voor de veranderkundige.* Deventer: Vakmedianet.

Cauffman, L. &. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Cauffman, L., & Dijk, D. v. (2006). *www.oplossingsgerichtwerkeninhetonderwijs.nl*. Opgeroepen op 9 30, 2016, van Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs:.

Cohen, S. &. (1997, Juni). *Jounal of Management.* Opgehaald van Sage Journals: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014920639702300303

Competenties voorbeelden. (2011, november 17). Geraadpleegd op 10 februari 2018 van Voorbeelden van vaardigheden: http://www.competentiesvoorbeelden.nl/voorbeelden-van-vaardigheden

de Bruin, G. v. (2013). *Peer review in de praktijk.* Rotterdam.

Decuyper, S. D. (z. j.). *TEAMLEREN De sleutel voor effectief teamwerk .*

Deming. (1986). *Patagonia kwaliteitsmanagementsystemen*. Geraadpleegd 5 september 2017 van Patagonia-bv.com: https://www.patagonia-bv.com/kwaliteitsmanagementsystemen/plan-do-check-act-pdca/

Drucker, P. (2010, november 5). *SMART-methode: een introductie*. Geraadpleegd op 12 oktober 2017 van Intermediar: https://www.intermediair.nl/persoonlijke-groei/leidinggeven/smart-methode-een-introductie?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.nl%2F

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change. .* New York: Teachers College Press.

Heijmans, J. (2006). *Groeien in je vak met collegiale visitatie.* Apeldoorn: E&S.

Janssen, J. K. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychological Review, 22,*, 139-154.

Kommers, H. &. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs.* Geraadpleegd op 10 november 2017 van St-groep: http://www.st-groep.nl/data/file/f7c641da-eac4-454b-901f-ed1b669569f9.pdf

Korthagen, F. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Velon*, 29-38.

Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs.* Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Lange, de, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant-uitgevers.

Marzano, R. (2003). *What Works in Schools, translating research into action.* Alexandria USA: ASCD.

Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *Velon; tijdschrift voor lerarenopleiders*, 11-19.

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen.* Baarn: Nelissen.

Poppe, B. (2017, December 26). *Humalaya; human presence in the adventure of change.* Opgehaald van Humalaya: https://www.humalaya.nl/leidinggeven-aan-verandering-onderwijs/

Riesen, M. (2002). *Kollegiale Unterrichtshospitation.* Biel-Bienne.

Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood - A shared respnsibility. .* Saarbrücken: VDM Verlag.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline - The Art and Practice of the Learning Organization.* Manhattan: Random House.

Senge, P. K. (2000). *De dans der verandering. Nieuwe uitdagingen voor de lerende organisatie.* Schoonhoven: Academic Service.

Shazer, S. d. (1991). *Putting difference to work.* New York: Norton.

Stevens, J. (2017, november 20). *Competenties en competentieontwikkeling*. Opgehaald van De Steven: https://www.desteven.nl/

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen : een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs.* Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Vernooy, K. M. (2016, maart 22). *Didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten.* Antwerpen - Apeldoorn: Garant. Geraadpleegd op 17 oktober 2017 van Website van bureau Mind: http://www.bureaumind.nl/helpers/files/download.php?file=/assets/pdfs/Handboek%20H14_%20Didactisch%20en%20pedagogisch%20handelen%20van%20leerkrachten.pdf

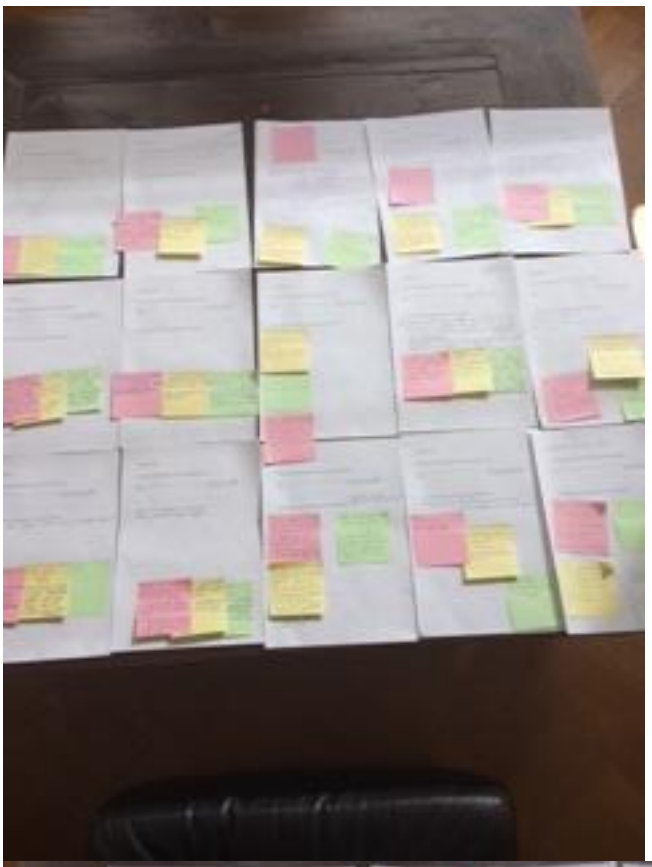
Visser, C. (2009). *Management topics.* Schiedam: Main press.

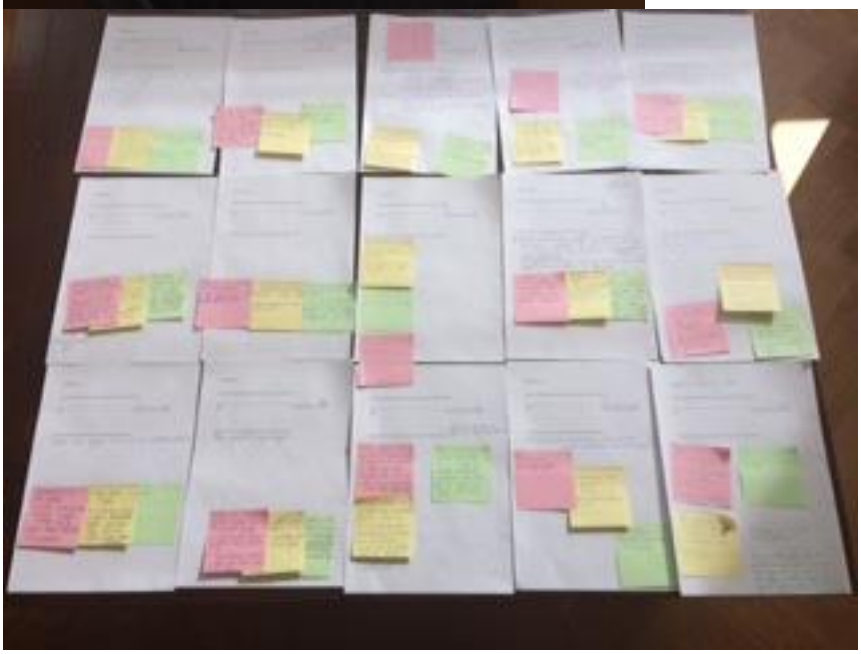
Voorwinden, R. (2013). Leraren leren van elkaar. *Het Onderwijsblad*, 42-44.

Watzlawick, P. W. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution.* New York: Norton.

Wikipedia. (2017, december 11). *wikipedia.org*. Opgehaald van Wikimedia Foundation, Inc.,: https://nl.wikipedia.org/wiki/Peerreview

Bijlage 1
Input van collega’s definitiebepaling Kijken bij elkaar.





Bijlage 2 Lijst met vaardigheden

Aanleg	Natuurlijk overwicht
Aanpassingsvermogen	
Academisch niveau	Onderhandelingsvaardigheden
Accuratesse	Ondernemingszin
Adviesvaardigheden	Onderzoek vaardigheden
Ambitie	Organisatietalent
Analytisch vermogen	Overtuigingskracht
Atletisch vermogen	Omgaan met kritiek
Beoordelingsvermogen	Persoonlijke uitstraling
Besluitvaardigheid	Perfectionistische instelling
	Planmatige aanpak
Communicatieve vaardigheden	Positieve instelling
Coördinatieteam	Praktische instelling
Concentratievermogen	Punctualiteit
Creatief vermogen	
Conflicthantering	Reactievermogen
	Redenatievermogen
Didactische vaardigheden	Rekenvaardigheid
Diplomatie	
Doorzettingsvermogen	Samenwerking
	Schrijfvaardigheid
Finesse	Spreekvaardigheid
Flexibiliteit	Stressbestendigheid
	Sturend vermogen
Handelsgeest	Sociale vaardigheden
Handvaardigheid	
Hartstocht	Talenkennis
Humor	Technische vaardigheden
Improvisatievermogen	Uithoudingsvermogen
Inlevingsvermogen	Uitdrukkingsvaardigheden
Initiatiefrijk	
Intelligentie	Verbeeldingskracht
	Voorstellingsvermogen
Kostenbewustzijn	
Kritisch denkvermogen	Weerstandsvermogen
	Weetgierigheid
Leidinggevende capaciteiten	Wendbaarheid
Logisch denkvermogen	Werkkracht
Luistervaardigheden	
	Zakelijk inzicht
	Zelfbeheersing
Mensenkennis	Zelfmotivatie
Managementvaardigheden	Zelfstandigheid
Muzikaal talent	Zelfvertrouwen

Bron: http://www.competentiesvoorbeelden.nl/voorbeelden-van-vaardigheden

Bijlage 3

Vaardigheden door de focusgroep benoemd.

Genoemde vaardigheid	aantal	totaal
Aanpassingsvermogen	1-1-1-1	4
Analytisch vermogen	1-1-1-1	4
Communicatieve vaardigheden	1-1-1	3
Concentratievermogen	1	1
Didactische vaardigheden	1-1	2
Diplomatie	1	1
Flexibiliteit	1-1-1-1	4
Inlevingsvermogen	1-1-1-1-1	5
Kritisch denkvermogen	1-1-1	3
Logisch denkvermogen	1-1	2
Luistervaardigheden	1-1-1	3
Mensenkennis	1	1
Ondernemingszin	1	1
Onderzoek vaardigheden	1	1
Persoonlijke uitstraling	1-1-1	3
Positieve instelling	1-1-1-1-1	5
Praktische instelling	1	1
Punctualiteit	1-1-1-1	4
Redenatievermogen	1	1
Samenwerking	1-1-1-1-1	5
Sociale vaardigheden	1-1-1-1	4
Uitdrukkingsvaardigheden	1-1	2
Voorstellingsvermogen	1-1-1	3
Wendbaarheid	1-1	2
Zelfmotivatie	1-1-1-1-1	5
Zelfstandigheid	1	1
Zelfvertrouwen	1-1	2

Bijlage 4

Kijkwijzer oplossingsgerichte interventies n.a.v. opnames van bijeenkomsten:

	Bijeenkomst 1	Bijeenkomst 2**	Bijeenkomst 3	Bijeenkomst 4
Ik stel oplossingsgerichte vragen	11	8	18	
Ik verhelder de context	7	8	14	
Ik ben toekomst gericht	5	7	17	
Ik stel doelen	7	4	2	
Ik complimenteer	5	4	4	
Ik herkader. Luisteren, samenvatten, doorvragen	17	11	23	
Ik stuur op krachtbronnen	6	3	3	

**de tweede bijeenkomst duurde ruim 15 minuten korter waardoor minder begeleidingsvaardigheden ingezet zijn.

Bijlage 5

Beoordeling door focusgroepleden van de oplossingsgerichte begeleiding van de onderzoeker

De onderzoeker…	Bijeenkomst 1	Bijeenkomst 2	Bijeenkomst 3	Bijeenkomst 4	Totaal
	Max. 50 *	Max. 50	Max. 50	Max. 50	Max. 200 *
Legt contact	40	45	49		
Verheldert de context	34	46	48		
Stelt doelen	35	47	48		
Zet krachtbronnen in	33	45	47		
Geeft complimenten	35	46	47		
Biedt differentiatie aan	30	41	44		
Is toekomstgericht	36	46	48		

*Tijdens bijeenkomst 1 was een van de focusgroepleden afwezig i.v.m. ziekte. De maximaal haalbare score was bij deze bijeenkomst 40. Maximaal haalbare totaalscore is 190.

Een van de leden van de focusgroep noteerde na de derde bijeenkomst op het formulier met de schaalvragen de volgende opmerking: Super!

Bijlage 6 Logboek

22 januari 2018 Gesprek directie; uitleg onderzoek, stappenplan a.d.h.v. PowerPoint

23 januari 2018 Uitleg onderzoek rekenwerkgroep, stappenplan a.d.h.v. PowerPoint.
Tijdens deze bijeenkomst zijn alle deelnemers erg positief. Er wordt zelfs benoemd: "He, eindelijk! Zouden we dat nu dan toch eens van de grond krijgen?

6 februari 2018 Teamtotaalvergadering, uitleg onderzoek a.d.h.v. PowerPoint

Mandaatvraag en vragen naar meerwaarde.
Schaalvraag: Hoeveel meerwaarde heeft het voor jou om bij een ander te kijken? 0----------10

Verhelderingsvragen: (post its, 3 flipover vellen)
Wat verstaan we onder kijken bij elkaar?
Waar wil je naar kijken?
Wat wil je ervan leren of meenemen? (doel)

Tijdens de teambijeenkomst bespeurde ik bij een aantal collega's weerstand. Zelfs bij collega's waar ik dat niet van verwacht had. Een leerkracht uit groep 6 gaf aan dat ze hier zeker voor open staat maar niet met deze groep. Gezien de ervaringen in en met deze groep leerlingen begrijp ik dat ze dit schooljaar afziet van 'kijken bij elkaar'. Andere collega's waren ook huiverig en vooral bang voor beoordeling door collega's. Ook opmerkingen als: "Komt er alweer bij" heb ik gehoord.

Focusgroep samenstellen op vrijwillige basis.
De leden die zich vrijwillig hebben aangemeld voelen juist geen weerstand en zien mogelijkheden in het 'kijken bij elkaar'.
"Ik wilde me eigenlijk niet aanmelden maar doordat anderen in de weerstand gingen heb ik besloten om het toch te doen!"

2 maart Eerste bijeenkomst focusgroep (ppt);

Definitievorming
Doelomschrijving
Beoordeling begeleidingsvaardigheden.
Veiligheid wordt belangrijk gevonden. "we gaan niet oordelen, kijken alleen naar wat goed gaat."
Focusgroep leden waren verbaasd over de weerstand tijdens de teambijeenkomst. Zij hadden dit niet verwacht.
De eerste bijeenkomst verliep heel vlot. Ik voelde duidelijk dat deze mensen willen meewerken en meedenken. Positief dus. Regelmatig op mijn hulpschema zevenstappendans gekeken. Behoorlijk gespannen, klamme handjes.

Actie: zevenstappendans en oplossingsgerichte gespreksvoering bekijken.

Reflectie: Erg gespannen gevoel. Regelmatig gebruik gemaakt van de zevenstappendans die voor me lag.

8 maart Gesprek studiebegeleider

Prettig gesprek, verhelderend. Onderzoeksvraag en deelvragen besproken en aangepast.

13 maart Gesprek werkplekbegeleider

16 maart Tweede bijeenkomst focusgroep;
Coachen op het formuleren van een hulpvraag. Uitnodigen om bij elkaar te gaan kijken. Coachen op veiligheid, het hebben van open houding, het kijken naar tips en ideeën inzetbaar in de eigen groep. Vanwege de veiligheid wordt er geen feedback gegeven. Evaluatievragen voor de volgende bijeenkomst: “Hoe was het om te observeren, om geobserveerd te worden?” “Heb je behoefte aan meer?” “Wat heb je gezien/gehoord wat je zelf in gaat zetten”. “Welke vervolgstap ga je zetten?” ”Wat heb je daarvoor nodig?” Tijdens deze bijeenkomst was een van de focusgroepleden vanwege privéomstandigheden niet actief in deelname. Ik heb het bewust even zo gelaten maar hier wil ik met haar op terugkomen op een ander moment buiten de overige focusgroepleden om.

Actie:
In de tussenliggende periode de theorie rondom coaching en oplossingsgerichte begeleiding nageslagen. Zevenstappendans, krachtbronnen. Maar ook nog gekeken naar gesprekstechnieken.

Reflectie: minder gekeken naar de zevenstappendans die voor me lag. Minder gespannen.

19 maart Coachgesprek met een van de focusgroepleden om alsnog een hulpvraag te formuleren en een match te zoeken om de gaan kijken. Tijdens dit gesprek bewust de zevenstappendans ingezet om te zoeken naar mogelijkheden en het inzetten van krachtbronnen.
Bijvoorbeeld: Wat wil jij ervan leren? Wat heb je daarvoor nodig? Wie kan jou daarbij helpen? Welke eerste stap ga je zetten?
Uiteindelijk heeft ze een hulpvraag geformuleerd en heb ik bemiddeld in het vinden van een match.

6 april Derde bijeenkomst focusgroep
Evaluatie van ‘kijken bij elkaar’.

De collega’s zijn erg enthousiast. Ze hebben zelf matches gezocht en onderling afspraken gemaakt rondom datum en tijdstip. Dit gaf hen het gevoel van eigenaarschap (kernwaarde van school). Het is veilig als men weet wat de hulpvraag is en waar de observant op gaat letten. De observanten hebben er bewust op gelet om niet te beoordelen en zich alleen te richten op positieve dingen die ze zelf in hun eigen les kunnen inzetten.
Het is bij alle matches gebleken dat er, bij degene die geobserveerd wordt, duidelijk behoefte is aan het krijgen van feedback. Iedereen wil graag horen wat de ander gezien heeft en in de eigen les gaat inzetten. “Het voelt als een bevestiging”. “Het is fijn om te horen wat goed gaat, wat de ander wil overnemen.”
Een collega wilde graag hoe de lessen in drie niveaugroepen vormgegeven werden. Hiertoe heeft de collega die geobserveerd zou worden zelf, buiten mijn medeweten, het initiatief genomen om haar twee collega’s te vragen of zij ook geobserveerd mochten worden. Zij hebben beiden toegezegd zodat het werken in drie niveaugroepen zichtbaar werd. Deze twee “extra” collega’s vragen om hun bevindingen.
Het vragen om en geven van feedback is spontaan gelopen en in de wandelgangen ook gebeurd. Tip: plan hier tijd voor in, al is het maar 15 minuten.

Uitnodigen formuleren tweede hulpvraag
Alle leden van de focusgroep geven aan dat ze geen behoefte hebben aan een tweede ronde. Het principe is duidelijk en voor allemaal wenselijk om op te nemen in de planning van volgend jaar.

Kanttekening: 1x per jaar moet iedereen een keer gaan kijken met zijn eigen hulpvraag. Voor mensen die aangeven geen hulpvraag te hebben zou tijdens het functioneringsgesprek met de directeur een hulpvraag kunnen ontstaan. De directeur of intern begeleider dient hier een rol in te krijgen.

Afgesloten met de vraag: Hoe vinden jullie deze manier van samenwerken? "Ik vind het erg fijn. Ik voel met gehoord." "Je luistert, geeft denktijd en dat heb ik nodig". "Ik kan beter zeggen wat ik vind in een kleine groep".
Collega's geven aan dat ze zich gehoord voelen en het fijn vinden dat ze erkent en gewaardeerd worden.
Reflectie: de zevenstappendans binnen handbereik maar niet gebruikt. Natuurlijker gesprek, lichte spanning bij mezelf. Wat fijn om te ervaren dat de eerste stap naar het uitrollen richting team door de hulpvraag van Joost al is gezet!!!

6 april Nagesprek met de directeur
Stand van zaken besproken. De directeur was erg verbaasd dat de leden van de focusgroep al een kijkronde hadden doorlopen. Hiervan heeft ze niets gemerkt. "Zo zeg, dat is pas eigenaarschap!" (Kernwaarde)

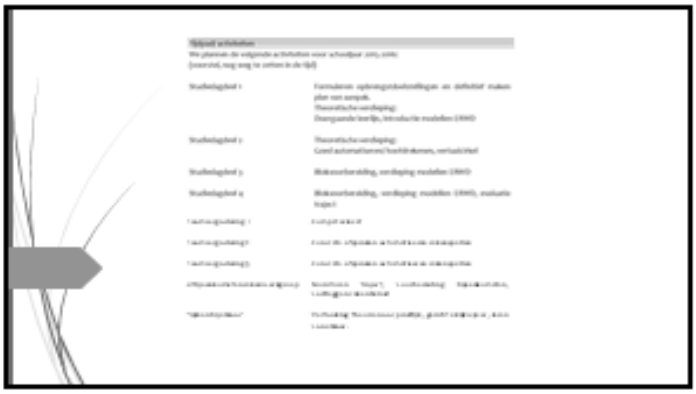
9 april De twee extra collega's gevraagd naar hun bevindingen (Danielle en Kallista). Zij vonden het prettig om mee te werken. Het was niet onveilig. "Het ging vanzelf, was een natuurlijk proces." "Het voelde goed!" "Fijn als je een ander kunt helpen."

20 april Vierde bijeenkomst focusgroep komt te vervallen.

Bijlage 7 PowerPoint teampresentatie

Kijken bij elkaar

Onderzoek: Arlette in het kader van Master En



Kernwaarden op basisschool Aan de Bron

Authentiekheid: wij staan open voor nieuwe ervaringen, zeggen wat we doen en doen wat wij zeggen, wij komen 'echt' over in gedrag en houding. Wij laten onszelf zien. Wij vinden onze eigen weg en leven er naar.
Samen: wij lenen van en met elkaar (samen gaat het vaak beter en sneller). Zo versterken we elkaar.
Betrokkenheid: wij hebben oprechte belangstelling voor elkaar en de wereld om ons heen.
Ontwikkeling: wij moeten de kans krijgen om te ontdekken wie we zijn, wat we willen, hoe we leren.
Eigenaarschap: wij zijn ons bewust van ons leerproces. En dat verwachten we ook van professionals en leidinggevenden: eigenaarschap tonen en verantwoordelijkheid nemen.

Waarom willen we bij elkaar kijken?

Missie: samenwerken, verantwoordelijkheid delen, openstaan voor elkaar, gebruik maken van elkaars talenten.

Visie: investeren in samenwerken, communicatie, kritisch denken, creativiteit. Iedere leerling voelt zich verantwoordelijk voor zijn/haar eigen leer- en ontwikkelingsproces en is hier eigenaar van. Samenwerken en samen leren zijn hierbij absolute voorwaarden. Onze leerlingen herkennen problemen, communiceren deze en zoeken, samen met hun medeleerlingen en de leerkracht, voortdurend naar strategische oplossingen. Door samenwerking leren ze rekening te houden met elkaar en leren ze zichzelf en anderen steeds beter kennen. Ze reflecteren op eigen handelen, kunnen en durven daar de blik van een ander te kijken. Onze leerlingen hebben inzicht en respect voor elkaar en voor andere culturen.(Aan de Bron 2018)

Mag ik gaan onderzoeken of en hoe dit bij ons team en onze school past?

Doel: wel of geen aanbeveling aan directie om 'kijken bij elkaar' op te nemen in de jaarplanning 2018-2019.

Schoolvraag:

Hoeveel meerwaarde heeft het voor jou om bij een ander te kijken?

0_____10
geen beter professional

Wanneer is het voor jou nuttig/zinvol om bij een ander te kijken?

Startvragen:
(Teamtotaalvergadering 6-2-18. Antwoorden via gekleurde post-its op flap)

Wat verstaan we onder kijken bij elkaar? (roze)
Waar wil je naar kijken / wat wil je zien? (geel)
Wat wil je ervan leren of meenemen? (persoonlijk doel) (groen)

Welke vragen komen bij jullie op?

Wie wil mij helpen om dit onderzoek uit te voeren?
(focusgroep van 4 tot 6 collega's; twee à drie keer een half uur overleg om de richting te bepalen)

Wat heb jij nodig om gericht te kunnen kijken?
Wat/wanneer is een mogelijk startpunt?
Blijft het bij kijken of ga je in gesprek?

Wat verwacht je van jezelf?
Wat verwacht je van de ander?
Wat verwacht je van mij?

Bijlage 8 PowerPoint focusgroep bijeenkomst 1

Eerste bijeenkomst focusgroep

Vrijdag 2 maart 2018

Agenda

- 1. Omschrijven van de definitie van 'kijken bij elkaar'.
- 2. Doel vaststellen van 'kijken bij elkaar'.
- 3. Tijdpad bepalen
- 4. Beoordelen van mijn manier van begeleiden.

Wat verstaan we onder kijken bij elkaar?

Waar wil je naar kijken? Wat wil je zien?

Wat wil je ervan leren of meenemen?

Voorlopige definitie:

- Vanuit mijn hulpvraag kijken naar de instructie die mijn collega geeft om ideeën op te doen die inzetbaar zijn in mijn eigen groep.

Vanuit schoolontwikkeling breder trekken richting didactisch handelen n.a.v. inspectie. (hulpvraag vanuit school: professionalisering rondom rekenen verbeteren om als team kwalitatief naar hoger niveau te komen)

Extra rekenwerkgroep 22 maart Marleen Kock

Vragen uit vorige presentatie:

- Wat heb jij nodig om gericht te kunnen kijken?
  Wat/wanneer is een mogelijk startpunt?
  Bij/t heel bij kijken of ga je in gesprek?

  Wat verwacht je van jezelf?
  Wat verwacht je van de ander?
  Wat verwacht je van mij?

- Is kijken bij elkaar te onveilig voor het team????

Definitie collegiale visitatie:

- Leerkrachten komen bij elkaar in de les op bezoek (binnen een school). De professional krijgt een spiegel voorgehouden door een collega wat aanleiding geeft tot reflectie op het eigen functioneren. (Bron: de Bruin 2013)

- Collega's bezoeken elkaars lessen en geven hun waarnemingen na afloop terug aan de geobserveerde. Inzet van deze feedback is dat de collega het eigen oordeel over de zelfgegeven les vergelijkt met waarnemingen van de observator, hierop reflecteert en het eigen handelen bijstelt. (Bron: wijleren.nl/peerlearning)

Doel van het onderzoek:

- Aanbeveling doen aan de directie om 'kijken bij elkaar' wel of niet op te nemen in de nieuwe jaarplanning.
  - In welke vorm?
  - Welke randvoorwaarden
  - Welke hulpmiddelen
  - Welke frequentie
  - Hoe dat dat er in de praktijk uit

Tijdpad

- Mijn doel: kom de opleiding voor de vakantie af te sluiten.
- Uiterste inleverdatum: is in dat geval de eerste week van juni.
- Om alle data te analyseren, conclusies te kunnen trekken en aanbevelingen te doen wil ik graag de meivakantie gebruiken. Daarna moet ik alles nog schrijven en mijn portfolio assessment schrijven.
- Daarom wil ik de focusgroep afsluiten voor de meivakantie.
- Voorstel: bijeenkomst 2 vrijdag 16 maart, bijeenkomst 3 vrijdag 6 april, bijeenkomst 4 vrijdag 20 april (koningspelen).

Domein begeleiden.
Beoordelen van mijn manier van begeleiden vanuit zeverstappendans (Dauhrer)

- Contact leggen
- Context verhelderen
- Doelen stellen
- Krachtbronnen inzetten
- Complimenteren
- Differentiatiemogelijkheden
- Toekomstgericht

Bijlage 9 PowerPoint focusgroep bijeenkomst 2

Tweede bijeenkomst focusgroep

Vrijdag 16 maart 2018

Agenda

- 1. Waar moet een hulpvraag aan voldoen?
- 2. Hulpvraag formuleren
- 3. Kunnen we een eerste ronde 'kijken bij elkaar' arrangeren? Wie -> wie?
- 4. Evaluatievragen na het observatiebezoek
- 5. Beoordelen van mijn manier van begeleiden.

Onderzoeksvraag: Wat heeft het team van de onderzoeksschool nodig om collegiale visitatie te ontwikkelen?

- Deelvragen:
- Hoe ontwikkelt het team vaardigheden t.a.v. collegiale visitatie?
- Welke houdingen laat men daarin zien?
- Welke begeleidingsvaardigheden dien ik daarin te ontwikkelen?

Van groot naar klein: van schoolontwikkeling naar teamontwikkeling

- Het verbeteren van de professionalisering rondom rekenonderwijs om als team kwalitatief naar hoger niveau te komen.
- Vanuit mijn eigen hulpvraag wil ik kijken naar een (deel van) een les die mijn collega geeft om ideeën op te doen die inzetbaar zijn in mijn eigen groep.

Waar moet een goede hulpvraag aan voldoen?

- Helder
- Veilig
- Open communicatie naar degene die geobserveerd wordt
- Positief geformuleerd
- De hulpvraag moet opbrengstgericht zijn

Hulpvraag formuleren

- Hoe kan ik de coöperatieve werkvormen effectief inzetten?
- Op welke manier kan ik de leerevaluatie vormgeven?
- Vraag en aanbod: ik heb deze hulpvraag! Bij wie kan/mag ik komen kijken?

Eerste kijkronde

- Wie gaat kijken bij wie?
- Wanneer?
- Hoe evalueren we?

Evaluatievragen

- Hoe vond je het om te observeren of om geobserveerd te worden?
- Wat de hulpvraag helder?
- Wat heb je gezien om je hulpvraag te beantwoorden?
- Wat van hetgeen je gezien hebt ga je zelf inzetten in je eigen groep?
- In hoeverre voldeed dit aan je verwachtingen?
- Heb je behoefte aan nogeen kijkronde? In welke groep, of bij welke collega?
- Wat vond je lastig of moeilijk?
- Welke vervolgstap ga je zetten?
- Wat of wie heb je nodig om die vervolgstap te zetten?

Vragen uit vorige presentatie:

- Wat heb jij nodig om gericht te kunnen kijken?
  Wat/wanneer is een mogelijk startpunt?
  Blijft het bij kijken of ga je in gesprek?

  Wat verwacht je van jezelf?
  Wat verwacht je van de ander?
  Wat verwacht je van mij?

- Is kijken bij elkaar te onveilig voor het team????

Definitie collegiale visitatie:

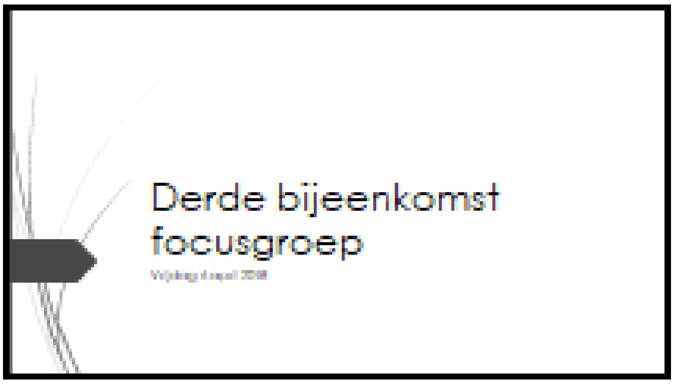
- Leerkrachten komen bij elkaar in de les op bezoek (binnen een school). De professional krijgt een spiegel voorgehouden door een collega wat aanleiding geeft tot reflectie op het eigen functioneren. (Bron: de Bruin 2013)

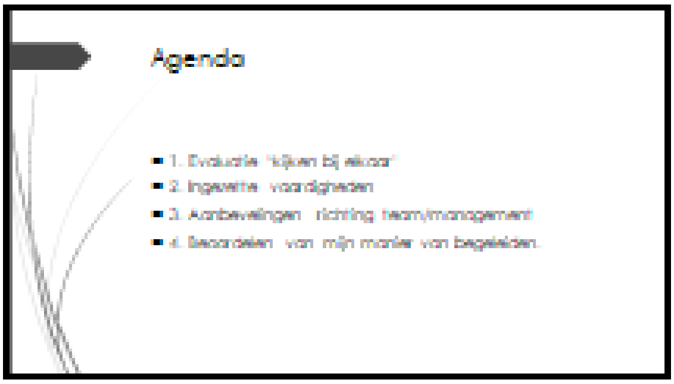
- Collega's bezoeken elkaars lessen en geven hun waarnemingen na afloop terug aan de geobserveerde. Inzet van deze feedback is dat de collega het eigen oordeel over de zelfgegeven les verrijkt met waarnemingen van de observator, hierop reflecteert en het eigen handelen bijstelt. (Bron: wij-leren.nl/peerteaming)

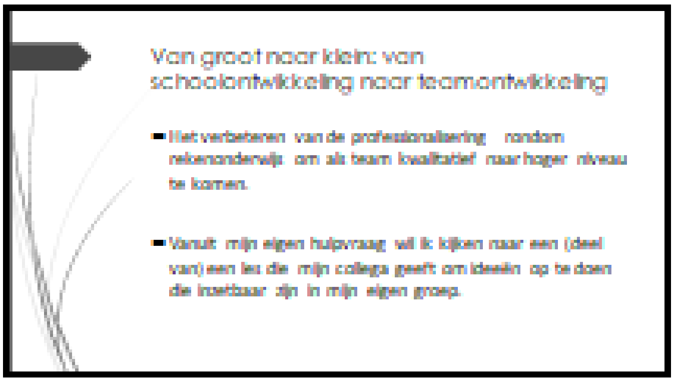
Domein begeleiden.
Beoordelen van mijn manier van begeleiden vanuit zevenstappendans (Daufman)

- Contact leggen
- Context verhelderen
- Doelen stellen
- Krachtbronnen inzetten
- Complimenteren
- Differentiatiemogelijkheden
- Toekomstgericht

Bijlage 10 PowerPoint focusgroep bijeenkomst 3







Welke aanbevelingen naar team/management

- Voldoet het 'kijken bij elkaar' aan onze verwachtingen?
- Willen we dit op deze manier op teamniveau uitrollen?
- Is er een andere vorm/manier?
- Wat moet er gedaan/geregeld worden voor we dit uit kunnen rollen op teamniveau?
- Hebben we scholing/cursus nodig? Zo ja? Wat dan?

Domein begeleiden. Beoordelen van mijn manier van begeleiden vanuit zevenstappendans (Caulfman)

- Contact leggen
- Context verhelderen
- Doelen stellen
- Krachtbronnen inzetten
- Complimenteren
- Differentiatiemogelijkheden
- Toekomstgericht