



DE KRACHT VAN NIEUW LEIDERSCHAP IN DE REGIO

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



**Katholieke
Pabo Zwolle**

Wenckje Jongstra, Ietje Pauw, Nanette Herfst en Daniëlle Renirie

Wenckje Jongstra, director of studies MLI
Ietje Pauw, lector Narratieve Professionele Identiteit,
coördinator KPZ Kenniscentrum
Nanette Herfst, beleidsmedewerker PR & Communicatie
Daniëlle Renirie, communicatiemedewerker

Katholieke Pabo Zwolle, 2018

Omslagontwerp: True Communications

Theo Smits: P. 6, 22, 30, 82, 90, 110

Daniëlle Renirie: P. 4, 28

Martin Savelkoel: P. 103, 108

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle

VIERSLAGLEREN

DE KRACHT
VAN NIEUW LEIDERSCHAP
IN DE REGIO

**ALUMNIBUNDEL
MASTER LEREN EN INNOVEREN &
MASTER LEADERSHIP IN EDUCATION**

REDACTIE

Wenckje Jongstra, Ietje Pauw, Nanette Herfst en Daniëlle Renirie
Katholieke Pabo Zwolle, 2018



VOORWOORD

Er zijn boekenkasten vol geschreven over leiderschap en diverse vormen daarvan: dienend leiderschap, coachend leiderschap, visionair leiderschap, professioneel leiderschap. Hetzelfde geldt voor management. In die boeken worden leiderschap en management steeds vaker tegenover elkaar gezet en het onderscheid aangescherpt. Dit leidt regelmatig tot de conclusie dat leiderschap 'in' is en management 'uit', want leiders bieden ruimte en managers beperken die ruimte.

Hoogleraren Janka Stoker en Harry Garretsen van de Rijksuniversiteit Groningen betogen in hun boek *Goede leiders zweven niet* dat in oktober 2018 verschijnt, dat zowel leiders als managers nodig zijn. NRC-journalist De Gruyter interviewde beiden en vroeg hen wat een leider nodig heeft om effectief te kunnen zijn (2018, 21 september). Leiders hebben visie, wijzen de richting en krijgen de organisatie in beweging. Managers zorgen ervoor dat de organisatie goed loopt in de gewenste richting, aldus de auteurs van het gloednieuwe boek.

Ik wil een parallel trekken naar nieuw leiderschap, waar de perspectieven van professie en management bij elkaar komen en elkaar versterken om zodoende als organisatie in de snel veranderende wereld duurzaam te kunnen acteren. Sleutelbegrip in die samenwerking tussen professie en management is professionele ruimte.

In onze master(s) leiden we professionals op voor beroepen in het domein kind en educatie. Die hoogopgeleide professional is de spil in de organisatie en werkt vanuit een gedeelde visie en waarden, neemt initiatief en verantwoordelijkheid, werkt probleemoplossend, kijkt over de eigen grenzen heen en stimuleert samenwerking. Hij of zij werkt niet vanuit macht, maar verkrijgt gezag op grond van professie en hetgeen hij of zij doet. De professional benut de professionele ruimte, het management biedt deze ruimte en schept de veiligheid om erin te opereren.

In deze alumnibundel vertellen studenten van de MLI en MLE wat de master hen gebracht heeft, wat ze daarmee betekend hebben voor de school of het bestuur. Ook presenteren we in deze bundel de nieuwe master Leiderschap en Innovatie Kind en Educatie (MLIKE) die zich richt op nieuw leiderschap in het interprofessionele veld van het domein kind en educatie.

Onze masteropgeleide studenten zijn de professionals en nieuwe leiders van de toekomst in de kindberoepen. Zij laten nieuw leiderschap zien: zij verbinden visie, kennis en onderzoeksvaardigheden met competenties als kennis circuleren, initiatief nemen, ondernemerschap, samenwerken, co-creëren, en dat alles met het oog op het opgroeiende kind.

Ingrid Lammerse

Voorzitter CvB Katholieke Pabo Zwolle



INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	5
NIEUW LEIDERSCHAP IN HET DOMEIN KIND EN EDUCATIE WENCKJE JONGSTRA EN ANNE LOOIJENGA	8
NADENKEN OVER WIE JE ALS ONDERWIJSPROFESSIONAL BENT EN WILT ZIJN IETJE PAUW EN MARIEKE PILLEN	14
EEN TEACHER LEADER IN DE BASISCHOOL; WAT LEVERT HET OP? SONJA STUBER	19
UNIVERSITAIR MASTERONDERZOEK MLI; REFLECTIVE DIALOGUE IN PLG'S VAN DE MLI-STUDENTEN WENCKJE JONGSTRA	24
JUNIORDOCENTSCHAP EVELIEN VAN DER KLAAUW EN SONJA STUBER	27
TEACHER LEADERS AAN HET WOORD - MLI	32
VISIE OP LEIDERSCHAP	83
SCHOOLLEIDERS AAN HET WOORD - MLE	84
ONDERWIJSCONFERENTIE 2018	92
TUTOREN MLI EN MLE	95
INNOVATIESAFARI	96
INTEGREREN OP DE BASISCHOOL; DE DREMPEL VERLAGEN VOOR ANDERSTALIGE GEZINNEN SONJA STUBER EN MARLEEN DE LANGE	98
RONDETAfelGESPREKKEN	100
MASTERCLASSES 2016-2018	102
LEADERSHIPWEEK MET SCHOOLLEIDERS UIT ENGELAND	104

NIEUW LEIDERSCHAP IN HET DOMEIN KIND EN EDUCATIE

PERSPECTIEVEN VERENIGEN VOOR VOORUITGANG

WENCKJE JONGSTRA EN ANNE LOOIJENGA

Van professionals werkzaam in het domein kind en educatie en gedrag en maatschappij wordt verwacht dat ze vanuit gedeelde waarden daadwerkelijk waarde toevoegen aan het domein en hierbij steeds de ontwikkelbehoefte van het kind in zijn omgeving centraal stellen. Dit vraagt om een open houding die voortdurend gericht is op samenwerking en gemeenschappelijk belang, waarbij macht idealiter een gedeelde macht is, gebaseerd op kennis en ervaring. Professionele masters bereiden professionals voor om te gaan met steeds complexere vraagstukken die zich aandienen in (toekomstige) beroepen, rollen, praktijkplaatsen, organisaties en netwerken. Na het volgen van een masteropleiding hebben deelnemers niet alleen een stevigere theoretische basis, maar zijn ze ook onderzoeksvaardig en innovatief en kunnen ze over de grenzen van het eigen vakgebied heen kijken (Vereniging Hogescholen, 2016). De masteropgeleide leiders in het domein kind en educatie hebben daarnaast een duidelijke pedagogische-levensbeschouwelijke visie, stimuleren interprofessionele samenwerking gericht op innovaties die uiteindelijk ten goede komen aan het opgroeiende kind. Echter, gezamenlijk innovaties ontwerpen èn wezenlijk waarde toevoegen aan het domein vraagt om een ander perspectief op leiderschap.

In deze bijdrage bespreken we het perspectief van nieuw leiderschap, gebaseerd op het werk van Ten Have, Ten Have, Lammers en Otto (2015). We presenteren vervolgens de grondslagen van de nieuwe, geaccrediteerde masteropleiding Leiderschap en Innovatie Kind en Educatie (MLIKE) die KPZ in samenwerking met hogeschool Viaa sinds november 2018 aanbiedt. Deze grondslagen zijn geworteld in het concept van nieuw leiderschap. In de MLIKE worden informeel en formeel leiders uit de sectoren educatie, kinderopvang, sociaal werk, jeugdzorg en lokale overheden gedeeltelijk gezamenlijk opgeleid tot pedagogisch leiders die interprofessioneel onderzoeksmatig, open innoveren en zo waarde toevoegen aan het domein kind en educatie, passend bij de ontwikkelbehoefte van kinderen.

NIEUW LEIDERSCHAP: PROFESSIONELE RUIMTE DOOR HET VERENIGEN VAN PERSPECTIEVEN

In het artikel 'Professionele ruimte verandert leiderschap' beschrijven Ten Have en medeauteurs (2015) een nieuw perspectief op leiderschap en nieuwe organisatievormen. De auteurs zien leiderschap niet als het gevolg van dominantie, maar van toegevoegde waarde. Essentieel hierin is de aandacht voor de professie zelf, welke gericht is op het goede werk goed doen door de adaptieve zich ontwikkelende mens achter de professional: 'het is waarschijnlijk veel vruchtbaarder om de aandacht te verleggen van de *formele* leiders en managers naar de *feitelijke* leiders en volgers. Dan kan naast het in onze wereld legitieme en nu eenmaal aanwezige managementperspectief een ander meer vitaal, professioneel perspectief worden gezet' (p.36). De auteurs geven nadrukkelijk aan niet te bedoelen dat managers overbodig zijn. Ze hekelen zelfs de hype van zogenaamde zelfsturende teams en pleiten juist voor het verenigen van het perspectief van het management met dat van de professie. Zo wordt professionele ruimte gecreëerd: 'Dat in een organisatie zowel het managementperspectief als het professioneel perspectief bestaat: beide zijn een realiteit en zijn legitiem. Samen, in onderlinge interactie, definiëren professie en management wat de professionele ruimte is en moet zijn. Het managementperspectief draait om de vraag of en wanneer 'het klopt', het professionele perspectief draait om de vraag of en waarom 'het werkt'. Het managementperspectief richt zich op de vraag 'wat is functioneel?', het professionele perspectief op de vraag 'wat is existentieel?' Geïntegreerd bieden ze zicht op wat 'essentieel' is' (p. 37). Indien een organisatie erin slaagt om beide perspectieven te verenigen, dan is er sprake van een vruchtbaar klimaat voor het creëren van een professionele ruimte, die gekenmerkt wordt als: 'een purposeful space waarin specifieke activiteiten, capaciteiten en relaties worden aangemoedigd. Die capaciteiten en relaties leiden op hun beurt weer tot een bepaalde combinatie van bijbehorende vormen van gedrag en daarmee uitkomsten in de markt'(Liedtka, 2000, p. 58, zoals geciteerd in Ten Have et. al., 2015). In organisaties met dergelijke nieuwe vormen van gedeeld leiderschap waarin management en professie gezamenlijk professionele ruimte creëren, staan vrijheid én veiligheid centraal in plaats van controle en autonomie, aldus de auteurs van het interessante artikel.

MASTEROPGELEIDE LEIDERS IN HET DOMEIN KIND EN EDUCATIE

Het perspectief van nieuw leiderschap staat aan de basis van de nieuwe masteropleiding Leiderschap en Innovatie Kind en Educatie. In deze master worden zowel informeel als formeel leiders uit de sectoren educatie, kinderopvang, sociaal werk en jeugdzorg opgeleid als pedagogisch leiders. Ze zijn gericht op interprofessionele samenwerking in open innovatieprocessen in het domein kind en educatie. Het erkennen van elkaars wederzijdse afhankelijk is hierbij voorwaardelijk (Rijsdijk, Hofhuis, Ten Den & De Vries, 2015).

We hebben de uitwerking van het perspectief van nieuw leiderschap vertaald in drie grondslagen van de nieuwe opleiding: 1) professional governance; als gunstig klimaat voor 2) innovatief vermogen en ondernemerschap en 3) vermogen tot interprofessionele samenwerking en boundary crossing. Interprofessionele samenwerking draagt bij aan

innovatief vermogen en ondernemerschap van de leidinggevendenden (De Waal, 2018). Omgekeerd wordt verondersteld dat innovatief vermogen en ondernemerschap bijdragen aan een hoger niveau van interprofessionele samenwerking. We bespreken de grondslagen hieronder vanuit het idee van nieuw leiderschap.

PROFESSIONAL GOVERNANCE

Professional governance wordt gezien als 'systeem van verdeling en deling van bevoegdheden' (Noordegraaf & De Wit, 2011, p. 14) ten behoeve van een cultuur waarin een open leerhouding centraal staat en er een goede balans is tussen sturen en coachen, met meer nadruk op horizontale verantwoording dan verticale verantwoording. Zo wordt er in de sector educatie al langer gepleit voor meer handelingsruimte: 'Ruimte voor handelingsvermogen wordt gecreëerd in interactie en samenwerking met collega's en leidinggevendenden' (Onderwijsraad, 2016, p. 33). Dit vraagt om flexibele structuren voor teamleiderschap binnen bestaande en toekomstige organisatievormen (OCW, 2014). Professional governance wordt bereikt in organisaties, waarin leiderschap gedeeld is en er ruimte wordt gecreëerd voor formeel en informeel zeggenschap: 'Leiderschap als rol, als proces dat zich voordoet in samenwerking tussen mensen. Wie dat leiderschap neemt en verwerft, staat niet vast, maar kan verschillen per situatie, per activiteit en door de tijd heen' (Onderwijsraad, 2016, p. 33). Deze visie sluit aan bij de concepten van gedeeld leiderschap en gespreid leiderschap (Spillane, 2006).

INNOVATIEF VERMOGEN EN ONDERNEMERSCHAP

Nieuw leiderschap veronderstelt leidinggeven aan inhoudelijke veranderingen. De Onderwijsraad (2014) geeft aanbevelingen om meer innovatieve professionals op te leiden. Dit advies past bij de hoger opgeleide professional met een onderzoekend vermogen, die zijn handelen baseert op onderzoek, een onderzoekende houding heeft en zelf in staat is onderzoek te verrichten (Andriessen, 2014). Weliswaar is het essentieel dat onderzoek belangrijk is voor een professional, het is echter niet voldoende; in een beroepsopleiding is het slechts een middel om tot verbeteringen in de praktijk te komen. Een innovatieve houding is nodig om bij te kunnen dragen aan de continue verbetering van werkprocessen. Butter en Van Beest (2017) breken een lans voor meer 'innovatiepedagogiek' in het hbo, waarbij krachtig wordt ingezet op het opleiden van 'professionals-met-impact' en de focus meer ligt op uitkomsten en effecten van onderzoek dan op het onderzoek zelf: 'het gaat niet alleen om competenties die het beroepsmatig handelen ondersteunen, maar om generieke impact genererende competenties die professionals nodig hebben om specifieke vakinhoudelijke en persoonlijke competenties optimaal in te zetten in multidisciplinaire verbanden. Schouder aan schouder met andersoortige professionals' (Butter & Van Beest, 2017, p. 87). Een focus op het vergroten van het innovatief vermogen en ondernemerschap zal leiden tot meer vernieuwingen. Kennisuitwisseling in heterogene netwerken zal het interprofessioneel innoveren van het domein voeden. Denk hierbij aan verschillende soorten innovaties. Een innovatie kan een productinnovatie zijn, een procesinnovatie, een organisatorische innovatie, of een sociale innovatie (Boer & Deuring, 2001; Garcia, 2010; Poll & Ville, 2009). Zogenaamde *open innovaties* kunnen op alle bovenstaande innovaties

worden toegepast. Ze zijn bij uitstek geschikt bij interprofessioneel innoveren. Bij dit type innovaties wordt externe kennis gecombineerd met interne innovatie (*outside-in*) en wordt tegelijkertijd efficiënter gebruik gemaakt van de interne innovatie door deze interne kennis met andere partijen te delen (*inside-out*) (Chesbrough, 2003).

BOUNDARY CROSSING EN INTERPROFESSIELE SAMENWERKING

Onder interprofessionele samenwerking verstaan we interdisciplinaire, non-hiërarchische samenwerking in en tussen teams, waarbij de keuze van het niveau van samenwerking ingegeven wordt door het creëren van kansen tot optimale ontwikkeling van kinderen (vgl. Boon, Verhoef, O'Hara & Finlay, 2004). Professionals zijn zich idealiter bewust van de verschillende niveaus van interprofessionele samenwerking en zijn in staat om die vorm van interprofessionele samenwerking te kiezen die de ontwikkeling van het kind optimaliseert (vgl. Galbourn, Boon, Verhoef, Bujold, Lapierre, & Moher, 2010). Nieuw leiderschap veronderstelt leidinggeven aan organisatieverandering. Het proces van leren bewegen tussen of samenwerken met andere systemen en het (her) en (er)kennen van elkaars expertise hierin is cruciaal. Dit proces wordt ook wel *boundary crossing* genoemd. Engeström (1995) beschrijft boundary crossing als: 'the challenge of negotiating and combining ingredients from different contexts to achieve hybrid solutions' (p. 319). Hij claimt dat horizontaal leren, door samen te werken met andere disciplines en/of verschillende contexten essentieel is in een leerproces. Boundary crossers zijn mensen die elementen van de ene praktijk naar de andere praktijk brengen en vice versa (Bakker, Zitter, Beusaert, & De Bruijn, 2016; Wenger, 1998). Formeel en informeel leiders kunnen een rolmodel vervullen in het leren van en met elkaar, waarbij zij vorm en richting geven aan interprofessionele samenwerking en in staat zijn een bijdrage te leveren aan het doorbreken van systemen en bestaande patronen.

EEN OPTIMAAL KLIMAAT VOOR HET DOORBREKEN VAN PATRONEN

De specifieke competenties van de pedagogisch leiders zijn vertaald in drie generieke beroepsrollen, die in de MLIKE centraal staan: de *civic entrepreneur*. Het gaat hierbij om een maatschappelijk ondernemer die waarde creëert voor zijn omgeving; de *boundary crosser* die een interpersoonlijk verbinder is en elementen van de ene praktijk in de andere brengt en open innoveren, horizontaal leren en kenniscirculatie stimuleert; de *research-based designer* is de onderzoekend ontwerper van innovaties die bijdrage aan het domein kind en educatie. Naast de master Leiderschap en Innovatie Kind en Educatie start hogeschool Viaa in samenwerking met KPZ een nieuwe master Interprofessioneel Werken met Jeugd. Wij zijn ervan overtuigd dat deze masters elkaar kunnen beïnvloeden en versterken. Dat vraagt ook van ons als hbo-opleidingen een open houding ten aanzien van wederzijds leren en innoveren. Er liggen ons inziens grote kansen voor het scheppen van een klimaat voor optimale ontwikkeling van alle kinderen. Dat vraagt van pedagogisch leiders met informeel en formeel zeggenschap binnen één organisatie niet alleen dat ze elkaars perspectieven moeten verenigen, maar ook dat ze moeten erkennen dat geen enkele sector tegemoet kan komen aan de behoeften van een opgroeiend kind anno 2018 en dus dat interprofessioneel werken cruciaal is. Deze roep om vereniging van perspectieven op twee niveaus zal het kind uiteindelijk goed doen.

LITERATUUR

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bakker, A., Zitter, I., Beusaert, S., & De Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk. Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Van Gorcum.
- Boer, H. & During, E. (n.d.) Innovation, what innovation? A comparison between product, process and organisational innovation. *International Journal of Technology Management*.
- Boon, H., Verhoef, M., O'Hara, D., & Finlay, B. (2004). From parallel practice to integrative health care: a conceptual framework. *BMC Health Services Research*, 4, 15.
- Butter, R., & Van Beest, W. (2017). Pleidooi voor innovatiepedagogiek: onderzoek is belangrijk, maar niet genoeg. *Thema hoger onderwijs*, 1, 82-87.
- Chesbrough, H. (2003) *Open innovation; the new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business School Press.
- De Waal, V. (Red.) (2018). *Interprofessioneel werken en innoveren in teams: samenwerking in nieuwe praktijken*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 319-336.
- Galbourn, I., Boon, H., Verhoef, M., Bujold, M., Lapierre, L. M., & Moher, D. (2010). Practitioner's validation of framework of team-oriented practice models in integrative health care: A mixed methods study. *BMC Health Services*, 10, 289.
- Garcia, R. (2010) 'Types of Innovation', in *Encyclopedia of Technology and Innovation Management*. John Wiley & Sons Ltd
- Liedtka, J. (2000). In defense of strategy as design. *California Management Review*, 42(3), pp. 8-30.
- Noordegraaf, M., & De Wit, B. (2011). 'Professional governance'; *Bouwstenen voor de beschrijving en beoordeling van governance en professionaliteit in het onderwijs*. Geraadpleegd op <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/professional-governance/>
- OCW. (2014). *Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen. Adviesrapport*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 14 maart 2014.
- Onderwijsraad. (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op <http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/>.
- Onderwijsraad. (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/>
- Poll, E. & Ville, S. (2009) Social innovation: Buzz word or enduring term? *The Journal of Socio-Economics*
- Rijsdijk, L.E., Hofhuis, J., Ten Den, L.M., De Vries, S. (2015). *Interprofessioneel samenwerken in sociale wijkteams: succesfactoren en implicaties voor onderwijs; een internationale verkenning*. Lectoraat Sociale Innovatie en Verscheidenheid, Hogeschool Windesheim. Opgehaald van: <https://www.windesheim.nl/onderzoek/onderzoeksthemas/strategisch-ondernemerschap>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bas.

Ten Have, S., Ten Have, W., Lammers, S., & Otto, M. (2015). Professionele ruimte verandert leiderschap. *Holland Management Review*, p. 33-40.

Vereniging Hogescholen. (2016). *Actieplan Professionele Masters*. Geraadpleegd op http://verenighogescholen.h5mag.com/professionele_masters_2016/actieplan_professionelemasters.

NADENKEN OVER WIE JE ALS ONDERWIJS-PROFESSIONAL BENT EN WILT ZIJN

IETJE PAUW EN MARIEKE PILLEN

Op alle opleidingen binnen KPZ is veel aandacht voor de ontwikkeling van de narratieve professionele identiteit, de professionele identiteit zoals die zichtbaar wordt in de verhalen van (aankomende) leraren, teacher leaders, schoolleiders, en andere professionals die werkzaam zijn binnen het domein kind en educatie. Deze aandacht heeft er in 2016 ook toe geleid dat de NVAO het bijzonder kenmerk aan KPZ heeft toegekend voor de bachelor, namelijk de ontwikkeling van de narratieve professionele identiteit.

Onder professionele identiteit verstaan we: het geheel aan opvattingen, kennis, gedragingen en vaardigheden waardoor je voor een ander herkenbaar bent als een bekwame professional (Pauw, Van Lint, Gemmink, Jongstra & Pillen, 2017). In de verhalen van de professional over gebeurtenissen in de praktijk worden opvattingen, kennis, gedragingen en vaardigheden zichtbaar. Juist die verhalen zijn zo geschikt om als uitgangspunt te dienen voor gesprekken over de professional die je bent en de professional die je wilt zijn. Daarom spreken we over narratieve professionele identiteit. Ook voor de teacher leader en de schoolleider is het nadenken over zijn professionele identiteit belangrijk. In de masters Leadership in Education en Leren en Innoveren worden studenten uitgedaagd tot nadenken over wat zij vinden, voelen, weten, denken en doen in hun hoedanigheid als professional (vgl. Pauw, Van Lint, Jongstra, Gemmink, & Pillen, 2017).

Nadenken over de manier waarop je je beroep wilt uitoefenen is van alle tijden. In de klassieke oudheid dachten Aristoteles, Cicero en Quintilianus al na over eigenschappen en kwaliteiten van de beroepsbeoefenaar. Als we de opvattingen van Quintilianus (2001) toepassen op de teacher leader en de schoolleider betekent dit dat zij zich zowel mondeling als schriftelijk goed kunnen uitdrukken, professionele taal gebruiken (welsprekend), beschikken over een vak- en beroepsperspectief (wijsheid) en nadenken over hun wereldbeeld, hun normen en waarden en hoe die resoneren in hun gedrag (weldenkend en wellevend).

Het is belangrijk dat professionals, zoals teacher leaders en schoolleiders nadenken in hoeverre ze over die welsprekendheid, wijsheid, weldenkendheid en wellevendheid beschikken en hoe ze die kunnen verwerven. Het betreft hier een specifieke vorm van nadenken, ook wel reflecteren genoemd.

REFLECTEREN

Er zijn veel verschillende definities van reflecteren. Dewey (1933) is één van de grondleggers van reflectie. Hij omschrijft reflectief denken als '... active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends' (1933, p. 9). Dewey beschrijft een ervaring als de interactie tussen een individu en zijn omgeving, waarbij een ervaring wordt opgevat als een continue flow van kennis uit vorige ervaringen. Leren is daarmee, door reflectie, een continu en cumulatief proces.

Schön (1983) hanteert het begrip reflectieve activiteit. Dit is een 'activity by which [people] take work itself as an object of reflection' (p. 62). Schön (1983) beschrijft twee processen die bijdragen aan de ontwikkeling van expertise: reflection-in-action en reflection-on-action. Bij reflection-in-action reflecteren professionals terwijl zij 'in actie' zijn. Bij reflection-on-action kan de professional achteraf nog eens nadenken over zijn manier van handelen en hoe hij het in de toekomst beter of anders zou kunnen doen. Beide vormen van reflectie zijn essentieel voor een onderwijsprofessional.

Kelchtermans (2001) maakt onderscheid in reflecteren in de diepte en reflecteren in de breedte. Reflecteren in de diepte verwijst naar een persoonlijk interpretatiekader en wordt omschreven als een lens waardoor leraren naar hun beroep kijken en er betekenis aan geven (Kelchtermans, 2009). Reflecteren in de breedte omvat volgens Kelchtermans (2001) een technische, emotionele, politieke en morele dimensie. Door brede en diepe reflectie te combineren ontstaat kritische reflectie. Een reflectie is volgens Kelchtermans pas als kritische reflectie te beschouwen als ze doorstoot naar het niveau van het persoonlijk interpretatiekader en daarnaast politieke en morele dimensies van het reflecteren in de breedte omvat (Kelchtermans, 2001; 2009).

KRITISCHE REFLECTIE

Callens en Elen (2014) waren benieuwd in hoeverre hun studenten het niveau van kritische reflectie ook bereikten tijdens hun opleiding. Uit hun onderzoek blijkt dat de morele dimensie -die als belangrijk wordt omschreven bij kritisch reflecteren- bijna niet aan bod komt in de reflecties van derdejaarsstudenten. Ook op KPZ is onderzoek gedaan naar de kwaliteit van reflecties van derdejaarsstudenten door Pauw, Jongstra en Van Lint (2016). Hun bevindingen komen overeen met die van Callens en Elen: derdejaarsstudenten lijken nog nauwelijks na te denken over hoe ze hun opdracht als leraar in relatie tot hun wereldbeeld willen vormgeven, en als ze hierover al wel zouden nadenken, dan expliciteren ze hun wereldbeelden niet. Pauw, Jongstra en Van Lint pleiten er dan ook voor om tijdens de opleiding studenten expliciet te vragen te reflecteren op hun opvattingen, hun normen en waarden, hun kijk op de wereld, om daarmee het niveau van kritische reflectie te bereiken.

Het eigen verhaal van de student is een bijzonder krachtig instrument gebleken om na te denken over jezelf en over je beroep (Kelchtermans, 2001; Bruner, 2004; Pauw, Jongstra, & Van Lint, 2016). Om deze reden wordt in de verschillende opleidingen op KPZ expliciet aandacht besteed aan het verhaal en de reflectie op dat verhaal.

Het is de taak van de opleider om de aankomende professional te laten nadenken over hoe hij tegen de wereld aankijkt en een wereldbeeld te ontwikkelen dat medebepalend is voor zijn handelen. Dat vraagt een kritische houding van opleider en de aankomende professional. Ze moeten beiden blijven nadenken over hun onderwijs en over de relatie tussen school en maatschappij en hierin ook een standpunt innemen. Al die invloeden samen vormen hun persoonlijke wereldbeeld. Dat persoonlijke wereldbeeld nemen ze mee in hun professionele identiteit (Pauw e.a., 2017).

PROFESSENELE IDENTITEIT

In de masteropleidingen wordt van studenten verwacht dat zij een sterke professionele identiteit ontwikkelen. Dat betekent dat ze nadenken over hun eigen opvattingen, zicht hebben op de kennis en vaardigheden die essentieel zijn voor hun functioneren en inzicht hebben in hun houdingen. Zoals hierboven al betoogd, is reflecteren het belangrijkste instrument voor de ontwikkeling van de professionele identiteit. Uit onderzoek blijkt dat er een fasering is in die ontwikkeling. Het gericht nadenken over opvattingen en houdingen lijkt wat trager op gang te komen dan het nadenken over kennis en vaardigheden. Het zou interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre masterstudenten al nadenken over hun opvattingen en houdingen en in welke mate zij het niveau van kritische reflectie bereiken.

Ook zijn er specifieke thematieken waar professionals over kunnen nadenken in relatie tot de ontwikkeling van hun professionele identiteit. Volgens Pillen (2013) kunnen leraren spanningen ervaren in hun professionele identiteit. Die spanningen worden gedefinieerd als interne spanningen tussen de leraar als persoon en leraar als professional. Om een goede leraar te worden is het van belang dat studenten in de lerarenopleiding hun persoonlijke en professionele aspecten op elkaar afstemmen. Zo ontwikkelen zij hun professionele identiteit (Pillen, Meijer, & Beijaard, 2016). Het is aannemelijk dat dat proces ook plaatsvindt bij andere onderwijsprofessionals, zoals teacher leaders en schoolleiders. Professionele identiteit is niet statisch, maar is voortdurend in ontwikkeling. Het is een steeds veranderend, voortdurend en actief proces, dat onder andere beïnvloed wordt door de persoonlijke eigenschappen van een leraar, zijn leergeschiedenis, ervaringen en opvattingen, maar waar ook de professionele context sterk op van invloed is (vgl. Beijaard, Meijer en Verloop, 2004).

Professionals die zich bewust zijn van hun professionele identiteit en die kunnen verwoorden, weten beter waar hun handelen op gebaseerd is en dat helpt hen om dat handelen, waar nodig, bij te sturen. Volgens Ruijters (2015) helpt inzicht in de professionele identiteit ook bij samenwerken, bij het richting geven en doelen stellen, en bij het vormgeven aan de eigen ontwikkeling als professional. Zij geeft aan dat een stevige professionele identiteit leidt tot zelfsturing, veerkracht, wijsheid en excellentie (Ruijters, 2015).

Vertaald naar het onderwijs levert dat onderwijsprofessionals op die in staat zijn een eigen koers te kiezen, kunnen omgaan met veranderingen en ontwikkelingen zonder zichzelf kwijt te raken, toegevoegde waarde leveren vanuit het onderscheid tussen zichzelf en de ander, en gedreven en leergierig zijn om het maximale uit zichzelf te halen.

HET BELANG VAN DIALOOG EN VERHAAL

Helaas is er nog weinig onderzoek gedaan naar de wijze waarop de professionele identiteit zich ontwikkelt en naar de effecten van didactieken die als doel hebben de professionele identiteit te ontwikkelen (Meijer, Oolbekkink, Pillen & Aardema, 2014). Hier kunnen we dan ook nog weinig over zeggen. Wel is het opvallend hoeveel belang in deze didactieken wordt gehecht aan de dialoog en het verhaal. Pillen, Meijer en Beijaard (2016) beschrijven hoe de dialoog of de interactie met anderen helpt om de professionele identiteit te leren kennen en verder te ontwikkelen. Een van die didactieken is gebaseerd op de Dialogische Zelf theorie van Hermans (2001) en gaat ervan uit dat de ik-posities, die voortkomen uit verschillende contexten, met elkaar in gesprek gaan. Zo voert een aanstaande leraar bijvoorbeeld een dialoog tussen 'ik als student' en 'ik als leraar' met als doel om de onderliggende motieven en drijfveren van het handelen van de verschillende ik-posities te herkennen. Ook volgens Vandamme (2016) bouwt de leraar zijn identiteit op door 'zijn verhoudingen met anderen, studenten, collega's, de school, de directie onderwijsvernieuwingen etc.' (p. 10). Vandamme beschrijft het lerarenidentiteitsgesprek dat als doel heeft om zelfsturing te bevorderen en waarin identiteitsconstructie wordt gezien als een geheel van dialogen tussen interne en externe positioneringen. Zo wordt identiteit een verhaal: 'je geeft betekenis aan dingen uit je leven en je evolueert doorheen wijzigende betekenisgeving' (Vandamme, 2016, p.10). Ook bij Pauw e.a. (2017) staat het verhaal van de professional centraal in de ontwikkeling van de narratieve professionele identiteit.

INVESTEREN IN REFLECTEREN

Reflecteren blijft de basisvaardigheid die noodzakelijk is bij de ontwikkeling van de professionele identiteit van de onderwijsprofessional. Reflecteren kost echter tijd. Iedere onderwijsprofessional moet investeren, moet moeite doen en de tijd nemen om de vaardigheid van het reflecteren onder de knie te krijgen. Alleen door na te denken, zichzelf vragen te stellen, vakliteratuur te lezen en antwoorden te zoeken, nieuwe inzichten op te doen, het denkproces op te schrijven en nog eens na te lezen en opnieuw te overdenken, te bespreken en zijn nieuwe inzichten vast te leggen, zal een onderwijsprofessional zijn professionele identiteit verder kunnen ontwikkelen en kan er zelfsturing, veerkracht, wijsheid en excellentie (Ruijters, 2015) ontstaan. Of in de woorden van Pauw e.a. (2017): welsprekendheid, wijsheid, weldenkendheid en wellevendheid. Het is de taak van opleiders om aankomende professionals te begeleiden in de ontwikkeling van hun professionele identiteit, zodat zij die onderwijsprofessional, teacher leader of schoolleider, worden die ze graag willen zijn.

LITERATUUR

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(4), 691-710.
- Callens, J.-C., & Elen, J. (2014). En wat als...kritische reflecteren niet vanzelfsprekend is? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 35(2), 45-56.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. *Cahiers voor Didactiek*, 10. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teacher and teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Meijer, P. C., Oolbekink, H. W., Pillen, M., & Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In C. J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A) Advances in Research on Teaching*, 22 (pp. 293-309). Bingley, UK: Emerald.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retoriseren van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Zwolle: KPZ InDruk.
- Pauw, I., Jongstra, W., & Van Lint, P. (2016). Analysing plots of student teachers' narratives to identify teacher identity. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, & A. Aelterman (eds.), *Professional Learning in Education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp.155-175). Gent: Academia Press.
- Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pillen, M. (2017). *Een leraar als geen ander: ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen*. Antwerpen: Garant.
- Pillen, M. T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Dissertation Eindhoven University of Technology. Eindhoven: Printservice TU/e.
- Pillen, M., Meijer, P. C., & Beijaard, D. (2016). Ontwikkeling van professionele identiteit. In D. Beijaard (ed.), *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders* (pp. 37-45). Meppel: Ten Brink.
- Quintilianus, M.F. (2001). *De opleiding tot redenaar. Vertaald en ingeleid door Piet Gerbrandy*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Ruijters, M. (2015). *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Maurice Temple Smith.
- Vandamme, R. (2016). De lerarenopleider en zijn identiteit-in-context. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(4), 9-21.

EEN TEACHER LEADER IN DE BASISCHOOL

WAT LEVERT HET OP?

SONJA STUBER

Voor de master Leren en Innoveren (MLI) die Sonja Stuber volgt op KPZ, doet zij onderzoek naar differentiatie in haar basisschool. Sonja werkt in groep 7/8 op sws De Sprang in Tollebeek. Haar onderzoek gaat over differentiëren tijdens de rekenlessen.

Tijdens colleges op KPZ word je voorbereid op weerstand: op leraren die geen tijd hebben, geen zin hebben, geen urgentie voelen bij het onderwerp, etc. Ik was mij er wel degelijk van bewust dat niet alleen ik betrokken ben bij mijn onderzoek, maar dat ik ook veel vraag van de leerlingen, de leraren en de directeur. In het begin heb ik daarom voorzichtig afgetast wat ik van iedereen kan verwachten. Al snel werd duidelijk dat men enthousiast was over het onderwerp en nieuwsgierig naar het onderzoek.

IN DE ROL VAN TEACHER LEADER

Aan het begin van het huidige schooljaar heb ik de cyclus van collectief leren (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009) gepresenteerd om het team voor te bereiden op het aankomende traject. In de maanden september en oktober heb ik een aantal gesprekken gevoerd met directeur Henriëtte Wentink. In dat gesprek heb ik verkend in welke richting de school zich verder wilde ontwikkelen en wat ik van team en directie kon verwachten. Daaruit kwam naar voren dat de school zich graag verder wil bekwalen in differentiatie tijdens de rekenlessen. Er is vervolgens een professionele leergemeenschap (PLG) samengesteld, met leraren en de directeur, die een aantal middagen bij elkaar hebben gezeten om te sparren over het onderwerp. We waren erover uit, de kans in de school lag bij het differentiëren tijdens de rekenlessen.

We zijn in de klassen informatie gaan verzamelen om vast te stellen hoe er nu gedifferentieerd wordt. In alle groepen is er gefilmd, zijn er vragenlijsten afgenomen en interviews gehouden. De leraren wilden allemaal meewerken en waren nieuwsgierig naar de uitkomsten. Uiteraard werden de leerlingen ook op de hoogte gesteld van het onderzoek. De data die we verzameld hebben, is met de PLG geïnterpreteerd en er is gekeken waar dit jaar de kansen voor ons liggen. Samen met (een deel van) het team hebben we consequenties verbonden en een richting bepaald voor het ontwerp: pre-teaching aan de zwakkere rekenaars. De leerlingen die normaal verlengde instructie kregen, werden nu voorbereid op de les door middel van pre-teaching.

De leraar introduceerde tijdens de pre-teaching het doel van de les. De rest van de kinderen werkten gedurende de pre-teaching zelfstandig. Wanneer de leerlingen de instructie begrepen, werd de klassikale instructie opgepakt. Tijdens de klassikale instructie heeft de leraar bewust vragen laten beantwoorden door leerlingen die de pre-teaching hebben gevolgd. 'Eerst moest iedereen op mij wachten totdat ik het antwoord op mijn wisbordje had geschreven (tijdens de klassikale instructie), vorige week was ik een keer de eerste!', vertelde een leerling uit groep 7 mij enthousiast. Het ontwerp is zes weken lang uitgevoerd in drie verschillende groepen. De uitvoerende collega's hielden een logboek bij en de directeur nam flitsbezoeken af.

We bevinden ons nu aan het einde van het proces en we gaan aankomende weken het ontwerp evalueren om vervolgens een nieuwe ambitie te bepalen. Vooralsnog blijken de resultaten die voortkomen uit het ontwerp positief van de leerlingen, leraren en directeur. Er wordt zelfs door een aantal collega's vervolgstappen gezet. Ik heb zelf geprobeerd de betrokkenheid op school rondom het onderzoek groot te houden door de collega's zelf informatie te laten verzamelen en interpreteren. Ik ben blij met het enthousiasme en de betrokkenheid van het team en dat ik de theorie van de colleges rondom weerstand in de praktijk niet nodig had. Als de cultuur op school zo is dat vernieuwen een gegeven is, is het ontzettend waardevol om met elkaar onderzoek te doen!

ERVARING VAN DE DIRECTEUR

Wentink: 'Op sws De Sprang werken we aan een professionele cultuur. Kenmerken hiervan zijn: aan en van elkaar leren, draagvlak voor onderwijsontwikkeling en elk jaar beter worden in je vak. Het voelt dan ook als een cadeautje om een teacher leader in je team te hebben. Iemand die de kar trekt om verbeteringen in je onderwijs door te voeren. Het is als school belangrijk dat je zo'n persoon tijd en ruimte geeft om onderzoek te doen. Tijdens mijn opleiding voor schoolleider heb ik zelf praktijkgericht onderzoek gedaan. Ik weet dus dat het belangrijk is om een goede onderzoeksvraag te hebben. Sonja en ik hebben daar ook lang over gesproken. Op het moment dat het kwartje valt, komt alles in een stroomversnelling. Hierbij is het belangrijk dat je tijd en ruimte creëert om dit met het team te delen.'

'Ik vind het als directeur prettig om deel uit te mogen maken van de PLG die betrokken is bij het onderzoek. De teacher leader neemt het voortouw, zorgt voor literatuur en stroomlijnt het onderzoek. Als deelnemer was het elke keer een feest als we met z'n vijven een uur lang over onderwijs spraken. Samen discussiëren, maar vooral elkaar inspireren. Bij dit onderzoek kreeg ik de opdracht om flitsbezoeken te houden. Sonja had goede observatielijsten gemaakt, die ik steeds invulde; elke ochtend ging ik een kwartiertje in een andere groep observeren. Sonja trok vervolgens conclusies die met de PLG gedeeld werden.'

'Als je onderzoek een plaats in je school wilt geven, begin dan met kleine vraagstukken, met kleine veranderingen. Veranderingstrajecten komen het beste uit de verf als het vanuit de werkvloer ontstaat, als men daar tegen iets aanloopt, als men daar de urgentie ziet. Dit schooljaar hebben we onder andere de focus liggen op EDI (expliciete directe instructie). Een onderzoek over differentiatie sluit daar mooi bij aan. Vanuit de literatuur en onze gesprekken hierover, kwamen we tot de conclusie dat pre-teaching daar een belangrijk onderdeel van is. We hebben daar een passend ontwerp op bedacht.'

'Wil je echt resultaat zien, dan is het belangrijk om voor en na het traject de leerlingen goed te bevragen; een essentieel onderdeel van het onderzoek. Sonja zorgde voor goede vragenlijsten en de leraren namen deze bij de leerlingen af. Voorzichtige conclusies worden al getrokken: blijde leerlingen en enthousiaste leraren. Het is nu van belang om de bevindingen goed te delen in het hele team en de kring van betrokkenen te vergroten. Uiteindelijk zal er borging moeten plaatsvinden. Om te voorkomen dat leuke plannen en mooie onderzoeksrapporten in de kast belanden. Een teacher leader is de ideale persoon in de school, die deze trajecten goed kan begeleiden. Als directeur kun je meedraaien in het traject, een rol spelen in het geheel of soms gewoon vanaf de zijlijn toekijken. Als directeur is het genieten als je mensen ziet groeien, ziet stralen en er mooie processen in je school plaatsvinden.'

MENING VAN DE LEERLINGEN

De leerlingen geven aan dat ze het leuk vinden dat er op zoek wordt gegaan naar dingen die beter kunnen: 'anders geven jullie over tachtig jaar nog steeds zo les, dat kan niet' wordt er gezegd. Het experimenteren met nieuwe dingen trekt hen. Op de vraag of ze zich soms proefkonijnen voelen, roepen ze in koor 'nee!'. Er zijn wel voorwaarden die de kinderen stellen. Als er onderzoek gedaan wordt, willen ze wel graag weten waarom. Ook de resultaten die uit het onderzoek zijn gekomen, vinden ze interessant. Ten slotte vinden de leerlingen dat ze altijd hun mening mogen geven, zodat niet de leraren alleen bepalen of iets wel of niet werkt. Als we aan deze voorwaarden voldoen, willen ze wel iedere dag meedoen met een onderzoek!





UNIVERSITAIR MASTERONDERZOEK MLI

REFLECTIVE DIALOGUE IN PLG'S VAN DE MLI-STUDENTEN

WENCKJE JONGSTRA

Teacher leaders begeleiden onderwijsontwikkeling op de eigen school. Zij begeleiden hun team bij het invoeren van vernieuwingen en ontwerpen school-ingebbede professionaliseringsactiviteiten, waardoor teamleren in een professionele leergemeenschap (PLG) tot stand komt. PLG's dragen bij aan de professionalisering van leraren (Prenger, Poortman, & Handelzalts, 2017). Poortman en Brown (2018) beweren dat het voeren van reflectieve dialogen essentiële activiteiten zijn van effectieve PLG's. De reflectieve dialoog kan in een leergemeenschap ingezet worden om verdieping te krijgen in een gesprek, zodat leraren het beste uit zichzelf en elkaar halen en nieuwe betekenisgeving ontstaat. Maar wat is nu eigenlijk een reflectieve dialoog? En hoe organiseer je deze vorm van interactie?

Masterstudent Iris Meijlof van de universiteit Twente deed in opdracht van KPZ onderzoek naar de wijze waarop MLI-studenten een reflectieve dialoog voeren tijdens hun innovatieproces.

DIALOGUE AND THE ART OF THINKING TOGETHER

Het verdiepen in elkaars standpunt en dit proces zien als een basis voor ontwikkeling is een aandachtspunt voor veel organisaties, zo ook onderwijsorganisaties. William Isaacs bespreekt in zijn boek *Dialogue and the art of thinking together* (Isaacs, 1999) verschillende vormen van conversaties. Hij maakt onderscheid tussen dialogen en discussies. Bij discussies verdedigen mensen hun standpunt en worden er uiteindelijk knopen doorgehakt. Dat is nuttig in veel situaties. Bij dialogen staat niet je mening maar het uiteindelijke onderwerp centraal.

Isaacs beweert dat vruchtbare gesprekken, gesprekken zijn waarin mensen samen onderwerpen doorgronden. Deze gesprekken hebben eerder het karakter van 'suspend', dan van 'defend'. Het gaat er niet om dat je je standpunten verdedigt, maar veeleer dat je een pas op de plaats maakt en eerst probeert je oordeel uit te stellen en zonder oordeel het onderwerp doorgrondt. Isaacs noemt dit soort conversatiedialogen in plaats van discussies. In een dialoog, zo zegt hij, begin je gezamenlijk na te denken over datgene wat je steeds gedaan hebt zonder dat je het in de gaten had.

De schrijver maakt in zijn boek onderscheid tussen reflectieve dialogen en generatieve dialogen. Reflectieve dialogen gaan vooraf aan generatieve dialogen. In een reflectieve dialoog worden onderliggende oorzaken, regels en aannames van eenieder verkend met als doel samen betere vragen te stellen over het eigenlijke probleem. In generatieve dialogen worden gezamenlijk nieuwe manieren en nieuwe inzichten gecreëerd. De kern van Isaacs' gedachte is het beginsel dat je je gedachten kunt veranderen als je op een bepaalde manier met elkaar in gesprek gaat. Isaacs noemt dit 'inner transformation'.

Waarom is de dialoog zo nodig in het onderwijs? Dergelijke dialogen zijn nodig, omdat problemen waar je tegenaan loopt in je werk als teacher leader te complex zijn om door één persoon opgelost te worden. Dialogen zijn dus nodig om collectieve intelligentie te bewerkstelligen. Volgens Isaacs vergroot de dialoog de creativiteit, waardoor een innovatie meer kans van slagen heeft.

ONDERZOEK MLI-OPLEIDING VAN KPZ NAAR REFLECTIEVE DIALOOG IN COLLECTIEVE INNOVATIEPROCESSEN

Meijlof is momenteel in de afrondende fase van haar studie. Ze wordt begeleid door dr. Cindy Poortman en dr. Kim Schildkamp van de Universiteit Twente. Op basis van een literatuurverkenning concludeert ze dat een reflectieve dialoog tussen professionals idealiter plaats vindt vanuit drie perspectieven: ervaring, data en vakliteratuur (Brown et al., 2017; Hord et al., 2010; Schildkamp et al., 2016). Vervolgens heeft Meijlof vier cases van innovatieprocessen geanalyseerd, waarbij ze in gesprek ging met de innovators (teacher leader en collega) over hoe ze een reflectieve dialoog gevoerd hadden en in welke fase van het innovatie-

proces. Deze innovatieprocessen hebben veelal drie fasen: een vooronderzoek, een ontwerpfase en een evaluatie en reflectiefase, waarbij de implementatie van de vernieuwing eigenlijk vanaf de start aan de orde is (McKenny & Reeves, 2012). Meijlof gebruikte hiervoor onder andere het interactieschema met verdiepende en verbredende vragen dat het kader is bij de reflectiedidactiek in de bacheloropleiding van KPZ (Pauw et al., 2017). Meijlof voerde tevens een documentstudie uit (de eindwerkstukken: het collectief praktijkgericht onderzoek en het assessment dossier professionalisering tot teacher leader) en analyseerde of de bevindingen uit het interview werden ondersteund en/of uitgebreid aan de hand van deze documenten.

Haar studie laat zien dat de teacher leader een duidelijke rol heeft gehad in het begeleiden van lerende gesprekken in de PLG, vooral als het gaat om het benutten van literatuur en data in de gesprekken. Hierdoor was zichtbaar dat collega's meer leerden over een bepaald onderwerp en tevens leerden een nieuwe aanpak te ontwikkelen. Desondanks zijn er kansen om in sommige fasen van het innovatieproces een verdiepende reflectie te voeren. Het blijkt dat de reflective dialogue vooral in de fase van het vooronderzoek plaatsvindt en niet zozeer in de fase van de reflectie t.a.v. de vernieuwing. Er ligt dus nog een kans voor PLG's om meer in gesprek te gaan over waarom een bepaalde ontworpen aanpak wel of niet zou werken.

LITERATUUR

- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). *Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement*. Educational research, 59(2), 154-172.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.) (2018). Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement. Routledge Taylor & Francis Group.
- Hord, S. M., Abrego, J., Moller, G., Olivier, D. F., Pankake, A. M., & Roundtree, L. (2010). Demystifying professional learning communities: School leadership at its best. R&L Education.
- Isaacs, W. (1999). Dialogue and the art of thinking together. Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.
- McKenney, S., & Reeves, T.C. (2012). Conducting educational design research. London: Routledge.
- Meilof, I. (2018, in progress). Reflective dialogue in professional learning communities. Master thesis, Universiteit Twente.
- Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pillen, M. (2017). Een leraar als geen ander. Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen. Antwerpen: Garant.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. Teaching and teacher education, 68, 77-90.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. School effectiveness and school improvement, 27(2), 228-254.

JUNIORDOCENTSCHAP

EVELIEN VAN DER KLAAUW EN SONJA STUBER

Evelien van der Klaauw en Sonja Stuber zijn, naast dat ze student zijn van de MLI, afgelopen twee jaar werkzaam geweest als juniordocent op KPZ en groepsleraar in het basisonderwijs. Evelien heeft gewerkt bij het KPZ Kenniscentrum en Sonja bij het team rekenen-wiskunde. Dit duo vertelt over hun ervaringen en ontwikkelingen in deze banen gecombineerd met de masteropleiding.

De functie van juniordocenten in het hoger beroepsonderwijs is zeldzaam. Op KPZ worden juniordocenten ingezet om als cross-over te fungeren tussen de beroepspraktijk en de opleidingspraktijk. Juniordocenten zijn startende docenten en combineren dit met het volgen van de MLI en een werkplek in het basisonderwijs. De juniordocenten dragen bij aan de ontwikkeling van het onderwijsprogramma, innovaties, vormgeving van lessen, nakijswerk en begeleiding onder supervisie van een hogeschooldocent.

Sonja: 'Toen ik de vacature zag, werd ik direct enthousiast. De combinatie van het basisonderwijs, het hoger onderwijs en daarnaast nog één dag in de week zelf in de schoolbanken klonk als een aantrekkelijke afwisseling. Twee jaar geleden startten wij als juniordocenten. In het totaal werden er vier juniordocenten aangenomen, samen met mij begon Anouk Beekman ook als juniordocent bij rekenen-wiskunde.'

Evelien: 'Terwijl ik druk bezig was om me in te schrijven bij diverse invalpools voor het basisonderwijs werd ik gebeld door een collega van KPZ die vroeg of ik geïnteresseerd was in de functie van juniordocent bij het KPZ Kenniscentrum. Over deze vraag hoefde ik niet lang na te denken. Ik wilde na mijn afstuderen dolgraag als juf aan de slag, maar de combinatie tussen leraar in het basisonderwijs en juniordocent zou mijn blik kunnen verruimen. Ik kon deze kans dus niet aan mij voorbij laten gaan en zei daarom volmondig ja! Samen met Lynde Hans ben ik in september 2016 begonnen aan deze baan.'

Sonja: 'Toen ik ook een baan in het basisonderwijs had gevonden bij De Sprang in Tollebeek, begon ik de meerwaarde van dit traject te zien. Ik merkte dat de verbinding tussen het werkveld en de pabo voor mij een mooie combinatie is. Ik kan gebruik maken van beide teams met al hun ervaring en kennis en dit met elkaar verbinden. Door het werk op het hbo heb ik mijzelf breder ontwikkeld. De docenten van KPZ zien de meerwaarde van een juniordocent: 'We komen nu aan dingen toe die we al lang willen, maar door de dagelijkse dingen bleven liggen'. 'De komst van juniordocenten maakt dat zij dingen uit handen nemen en daardoor tijd creëren', aldus de collega's van KPZ. Doordat ik drie jaar geleden zelf ben afgestudeerd aan de pabo, kan ik vaak de bril van de student opzetten en kijken waar hun behoeften liggen.'

Evelien: 'Als juniordocent bij het Kenniscentrum houd ik mij vooral bezig met de modules onderzoek in de diverse leerjaren. Zo geef ik colleges en begeleid ik studenten onder supervisie van een hogeschooldocent. De kracht van deze samengestelde functie zit hem vooral in deze werkzaamheden. Ik merk dat studenten het waarderen dat iemand ze begeleidt die zelf ook weet wat het is om het proces door te maken. Ook ik heb in pabo 4 mijn afstudeeronderzoek uitgevoerd en ik kan ze in het proces op basis van mijn eigen ervaring begeleiden. Ik werk samen met een vakdocent, die over veel vakkennis beschikt. Deze vakdocent kan studenten inhoudelijk begeleiden, terwijl ik meer procesmatig ondersteun. Omdat ik naast mijn werk op KPZ ook werkzaam ben in het basisonderwijs, herken ik complexe situaties die studenten tegenkomen in de dagelijkse praktijk. Deze situaties zijn vaak een startpunt voor een onderzoek. Als juniordocent op de pabo ben ik denk ik beter in staat om een beeld te vormen van de situatie die de student beschrijft en kun je de goede vragen stellen en hulp bieden aan de student.'



DE MASTER LEREN EN INNOVEREN..

Evelien: 'Het collectief praktijkonderzoek is uitgevoerd bij studenten en tutoren van het afstudeerjaar van de pabo. Samen met mijn collega's heb ik onderzocht hoe peerfeedback (tussen studenten) begeleid kan worden. De combinatie tussen het volgen van een master en het werken op KPZ heeft ertoe geleid dat ik een bijdrage heb kunnen leveren aan het onderwijs. Zowel studenten als collega's zijn erg enthousiast over de uitgevoerde innovatie. Daardoor hoorden ook andere collega's waar we mee bezig waren en werd het een soort olievlek. Dit gaf me veel energie!'

Sonja: 'Op de basisschool heb ik mijn onderzoek van het tweede jaar van de MLI uitgevoerd. Een collectief onderzoek waarbij we hebben gezocht naar een relevant onderwerp voor de school. Zo hebben wij in de basisschool de differentiatie in het rekenonderwijs anders vormgegeven. Op KPZ worden er ook verschillende onderzoeken gedaan waarin ik een (kleine) bijdrage heb kunnen leveren. Bijvoorbeeld het onderzoeken van de wiskundige attitude van studenten is hier een mooi voorbeeld van. Afgelopen februari heb ik met een collega de bevindingen gedeeld op de Panama conferentie.'

Evelien: 'Ik participeer in de Kenniskring Werkveld Taal, waar meerdere leraren uit het basisonderwijs bij elkaar komen om kennis te delen en kennis te creëren over taal. De kennis die ik hier op doe, zet ik ook weer in op de dagen dat ik voor de klas sta. Zo heb ik bijvoorbeeld met kleuters gewerkt aan de ontwikkeling van de literaire competentie door het voeren van gesprekken aan de hand van een voorgelezen prentenboek. Dit idee komt voort uit een onderzoek dat werd besproken in de kenniskring. Het is ontzettend waardevol als je deze twee werelden met elkaar kunt verbinden.'

Sonja: 'Door tijdens de MLI een collectief onderzoek te doen, heb ik geleerd hoe je een team kan meenemen in een veranderproces. Door een eigen spiegel voor te houden heb ik gezien waar mijn kwaliteiten en valkuilen liggen. Ik heb de afgelopen twee jaar als zeer waardevol ervaren. Door kennis te delen met alle verschillende leraren en docenten en studenten die ik tref in de week, groei ik.'

Evelien: 'De combinatie van werkzaamheden heeft ertoe geleid dat ik kritischer kijk naar de praktijk waarin ik werk. Op KPZ denk ik: waartoe leiden we studenten op en welke vaardigheden hebben aanstaande leraren nodig. Op de basisschool pas ik de kennis toe die ik vergaar op de pabo. Ik merk dat je door de verschillende vakdocenten op de pabo weer nieuwe inzichten krijgt in ontwikkelingen in het basisonderwijs.'





DE JUISTE MENSEN BIJ ELKAAR

MATTHIJS ANDRIESEN

Cibap, vakschool voor verbeelding te Zwolle, 1750 studenten

Directeur: Coby Zandbergen

In mijn assessmentdossier maak ik de vergelijking met het object 'Stabile' van de Amerikaanse kunstenaar Alexander Calder (zie foto). Calder is een vertegenwoordiger van de kinetische kunst. Een kunststroming die de begrippen tijd en beweging aan een kunstwerk toevoegt. Hier kan ik uren naar kijken! Maar het zegt ook iets over hoe ik mij de laatste twee jaar ontwikkeld heb en over mijn professionele identiteit. De Stabile verbeeldt hoe ik als teacher leader op Cibap functioneer: onderzoekend, omgevingsbewust en meegaand, maar tegelijkertijd ook steeds meer stevig verankerd en standvastig.

Het onderzoeksteam was samengesteld op basis van expertise en bestond uit vijf personen inclusief de onderzoeker. Het ging hierbij om een multidisciplinair team. Het verschil in expertise was voor een deel herleidbaar uit de functie die de teamleden op Cibap uitoefenden, maar werd ook zichtbaar uit de 'Talentscan' die zij hadden ingevuld. Tijdens het onderzoek bleken de verschillende expertises elkaar ook daadwerkelijk aan te vullen. Ondanks de beperkte overlegtijd heeft het team kunnen bijdragen aan een verbetering van het ontwerp en de analyse daarvan.

Het ontwerp 'examenbooster' heeft geleid tot de bewustwording bij de onderwijsteams dat studenten niet alleen gebaat zijn bij een goede examenvoorbereiding maar ook bij het stimuleren van de transfer van kennis en vaardigheden tussen de verschillende jaren en als voorbereiding op de stage.

Tip: denk goed na welke expertise nodig is voor een project en zoek op basis daarvan de juiste mensen bij elkaar. Zet mensen in hun kracht door ze in te zetten waar ze goed in zijn. Eventueel kan specifieke expertise ook tijdelijk 'ingehuurd' worden afhankelijk van de fase van het project.

De Stabile verbeeldt hoe ik als teacher leader functioneer: onderzoekend, omgevingsbewust en meegaand, maar ook steeds meer stevig verankerd en standvastig.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

TRANSFER VAN KENNIS EN VAARDIGHEDEN IN HET MBO

Het onderzoek richt zich in het maatschappelijke kader van 'leven lang ontwikkelen' op mbo-studenten die de transfer van voorkennis naar hun examen niet maken. Hiervoor is een 'examenbooster' ontwikkeld waarmee de voorkennis geactiveerd en inzichtelijk gemaakt wordt. Vervolgens wordt de transfer bevorderd door het maken van een conceptmap waarin de voorkennis visueel wordt gekoppeld aan de exameneisen. De examenbooster is een week voor aanvang van het examen uitgevoerd met zeventien examenstudenten. Na afloop van de examenbooster en het examen zijn enquêtes uitgezet en interviews gehouden om het effect te meten. Het lijkt erop dat de examenbooster bij de studenten vooral bijdraagt aan een bewuste voorbereiding op het examen. De booster kan ook op andere momenten in het curriculum ingezet worden als instrument om de transfer te bevorderen.

HET ONTWERP

Het innovatie ontwerp examenbooster is in grote lijnen als volgt opgebouwd:

1. *De examenstudenten inventariseren in groepen van drie (Roth & Roychoudhury, 1992) op basis van een overzicht van de projecten die zij de afgelopen jaren op Cibab hebben gehad, welke voorkennis zij individueel reeds bezitten (Machiels-Bongaerts & Schmidt, 1990). Dit doen zij door te omschrijven welke opdrachten ze in de projecten hebben gemaakt en wat ze daarbij geleerd hebben.*
2. *De studentengroep brengt de examenonderdelen in kaart door het maken van een concept map (Novak, 1990 & Ausubel, 1963).*
3. *Elke individuele student vult de examenonderdelen in de concept map aan met zijn voorkennis (Blanchard & Thacker, 2009). Bovendien geeft hij aan waar hij eventuele kennis kan vinden (bronnen) en welke kennis hij nog mist.*
4. *Gezamenlijk bespreken van de gemaakte concept maps, studenten en onderzoeker geven feedback (Bransford et al., 1999 en Hattie, 2012).*



WEERSTAND MAAKT JE STERKER ALS PROFESSIONAL

ANOUK BEEKMAN

*Katholieke basisschool St. Antonius te Mariënheem, 113 leerlingen, mijnplein
Directeur: Hetty Groote Schaarsberg*

Het meenemen van een team in een onderzoeksproces is een ingewikkeld, maar leerzaam proces. Je leert hoe je samen met collega's een verandering tot stand kunt brengen en wat dit van jou als teacher leader vraagt. Het is daarbij belangrijk om rekening te houden met je eigen waarden en normen, met die van collega's en andere belanghebbenden. In een veranderproces loop je altijd tegen dingen aan. Een team bestaat namelijk uit verschillende individuen en verschillende meningen, wat weerstand kan opleveren. Het krijgen van weerstand is heel lastig, maar ook leerzaam en belangrijk: dit houdt mensen kritisch. Weerstand kom je altijd wel een keer tegen in je loopbaan, dus dit maakt je sterker als professional. Dit hele proces heeft voor de school inzichten opgeleverd over het belang van interactie, hoe ze dit in kunnen zetten en hoe lastig dit is om in de praktijk te brengen. Daarnaast heeft het de school procesmatig veel inzichten opgeleverd voor het team en hebben ze bewust gewerkt aan hun eigen professionalisering. De leerlingen van de school hebben zich ontwikkeld in het praten over rekenen, rekenstrategieën, hoe leg je je aanpak uit aan een ander. Hierbij zijn ze bewuster geworden van de rekentermen die daarbij horen.

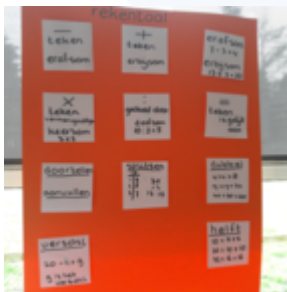
Om het team mee te nemen in het proces zijn er teambijeenkomsten georganiseerd. We hebben samen gekeken naar de ambitie: wat willen wij, wat is het belang van interactie. Tevens hebben we samen gekeken naar theorie: hoe laat je leerlingen interacteren met elkaar? Wat is daarvoor nodig? Op deze manier werd het proces iets van het team. Na het vooronderzoek hebben we samen een analyseoverzicht geanalyseerd om vervolgens te kijken wat er nodig is voor het ontwerp. Ieder teamlid heeft hier inspraak gehad over wat hij/zij van belang vindt. Deze bijeenkomsten verliepen goed. Collega's voelden zich betrokken en belangrijk in het proces en vanuit dit klimaat vloeiden ook goede, inhoudelijke, gesprekken voort. Wat lastig was, waren bepaalde omstandigheden in de school en op privévlak die zorgden dat sommige collega's op een gegeven moment niet alle focus bij het onderzoek hadden liggen. Hierdoor was het bij het eindonderzoek lastig om sommige collega's te laten filmen. Samen met de directrice heb ik veel gesprekken gehad over het proces; wat gaat goed, waar loop ik tegen aan, wat is handig in deze situatie. Dit heeft mij erg geholpen. In het vervolg moet gekeken worden naar hoe collega's de kwaliteit van interactie kunnen waarborgen.

De St. Antonius (groep 4-8) wilde horizontale interactie inzetten in het rekenonderwijs om bij leerlingen rekenkennis te laten beklijven. Het stimuleren en begeleiden van interactie blijkt nog lastig. Het ontwerp bestond uit het stellen van vragen, coöperatieve werkvormen en een woordenschat-rekenen plaat (Amse & Oonk, 2016; Hendrickx, 2014). Zeven leraren hebben vier weken een logboek bijgehouden en een rekenles gefilmd. Het stellen van vragen stimuleert de verticale interactie. De coöperatieve werkvormen stimuleert de horizontale interactie. De kwaliteit van deze interactie verschilt. Het ontwerp heeft inzichten opgeleverd over het handelen van de leraar en over het onderwerp interactie.

Om de interactie tussen leerlingen onderling tot stand te brengen is er het volgende bedacht:

- de leraar stelt verschillende soorten vragen tijdens de rekeninstructie om interactie uit te lokken;
- na/gedurende de instructie geeft de leraar een coöperatieve werkvormen/opdracht aan de leerlingen die hen aanzet tot horizontale interactie;
- elke leraar heeft een woordenschat-rekenen plaat voor in de klas gemaakt. Hier komen belangrijke rekentermen op die in de lessen voorbij komen. Dit helpt leerlingen bewust te maken van de rekentermen zodat ze in interactie ook rekeninhoudelijk met elkaar kunnen praten.

Collega's voelden zich betrokken en belangrijk in het proces en vanuit dit klimaat vloeiden ook goede, inhoudelijke, gesprekken voort.



COLLECTIEF LEREN HEEFT EEN INVULLING GEKREGEN

ANKE BOLIER RIETMAN

*Openbare Daltonschool de Duykeldam te Swifterbant, 165 leerlingen, Stichting
Spilbasisscholen*

Directeur: Jan van Dorsser

Het volgen van de MLI heeft mij bewust gemaakt van de rol die ik kan vervullen als teacher leader binnen ons team. Literatuurstudie en inspirerende colleges waarbij je wordt aanzet om kritisch te denken, hebben hieraan bijgedragen. Deze studie is niet alleen voor mij individueel een verrijking, maar ook voor de school een stimulans om met elkaar te gaan onderzoeken. Collectief leren heeft op deze manier invulling gekregen en het onderwijs op onze school heeft een nieuwe impuls gekregen. Leerlingen hebben plezier in het leren en zijn zichtbaar betrokken bij de lessen. Een uitspraak van een jongen uit groep 6: 'Als je zelf mag kiezen, is het leren superleuk!'. Leerlingen zijn zich bewust van de leerdoelen en kunnen binnen verschillende activiteiten zelf kiezen en op deze wijze stuur geven aan het behalen van dat doel. Innoveren doe je niet alleen, dat doe je samen!

Binnen het innovatietraject is er in de groepen 5 t/m 8 ingezet op het werken vanuit activerende werkvormen binnen de geschiedenislessen. Het doel hierbij is de leerlingbetrokkenheid bij deze lessen te vergroten. De innovatie die is ingezet binnen het evaluatieonderzoek heeft ertoe bijgedragen dat leerlingen zich bewust zijn gaan worden van het leerdoel en hoe ze dit doel het best kunnen behalen. Leerlingen de kans geven zelf na te denken over welke werkwijze hen helpt bij het begrijpen en toepassen van de leerstof heeft ertoe bijgedragen dat de leerlingen een actieve leerhouding hebben. Uit de opbrengsten van de verschillende methoden die zijn ingezet voor het monitoren van het evaluatieonderzoek komt naar voren dat leerlingen meer plezier hebben in de lessen geschiedenis, er wordt meer geleerd tijdens de lessen. Als PLG komen we erachter dat het belangrijk is en blijft dat we de leerlingen coachen tijdens het leerproces. Sommige leerlingen vinden het lastig om de juiste keuze te maken en de focus te houden op het halen van het leerdoel. Feedback geven aan leerlingen binnen het leerproces zal dan ook een aandachtspunt zijn voor het vervolg van het innovatietraject.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

'ALS JE ZELF MAG KIEZEN IS HET SUPERLEUK OM AAN HET WERK TE GAAN'.

VAN PASSIEF NAAR ACTIEF LEREN BINNEN GESCHIEDENISLESSEN.

Leraren van De Duykeldam concluderen dat de leerstof binnen de geschiedenislessen niet beklijft. Het team wil meer inzetten op onderwijs, waarbij leerlingen een actieve leerhouding kunnen ontwikkelen. Het innovatieontwerp heeft tot doel om leerlingen meer te betrekken bij de lessen geschiedenis en de leerdoelen horend bij deze lessen. Voor team en leerlingen betekent dit een andere manier van lesgeven en werken. Om leerlingen te begeleiden in deze nieuwe wijze van werken zijn handelingswijzers ontworpen. Ter monitoring van het innovatieproces zijn een logboek voor leraren, groepsinterview met leerlingen, eindevaluatie met PLG, een voor- en nameting betrokkenheid leerlingen middels video-opnames ingezet. De leerlingbetrokkenheid is vergroot, coachen van leerlingen is aandachtspunt bij vervolg van de innovatie.

HET ONTWERP

Werkvormen waar leerlingen uit kunnen kiezen:

- Keuze 1 – Ik ben de expert! (groep 5, 6) - Coöperatieve werkvorm. Presentatie middels een boekje, waarin ze de informatie die ze hebben opgedaan weergeven.
- Keuze 1 – Samenvatting maken (groep 7, 8) - Alle belangrijke begrippen komen in deze samenvatting voor.
- Keuze 2 – Een mindmap maken. Leerlingen maken een mindmap, werken hierbij in tweetallen. Leerlingen presenteren de mindmap.
- Keuze 3 – Een poster maken. Leerlingen werken in een groep van vier. De poster wordt gepresenteerd in de klas.
- Keuze 4 – Vragen maken voor de toets. Leerlingen werken in tweetallen. Deze vragen worden gebruikt voor een toets. Er zijn handelingswijzers gemaakt, leerlingen maken hun keuze individueel kenbaar op wisbordjes en kiezen daarna met wie ze willen samenwerken.

*Deze studie is ook voor de school een
stimulus
om met
elkaar te
gaan
onderzoeken.*



LEREN VANUIT DE WAAROM-VRAAG

MENNO BRUIJN

KBS Wolderweide te Harderwijk, 263 leerlingen, SKO

Directeur: Maarten Hoekman

De MLI heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van mijn professionele identiteit. Hierbij heb ik mijzelf als professional beter leren kennen en is mijn blik op de organisatie breder geworden. Ik heb nieuwe taken gekregen binnen de school en mag samen met collega's werken aan de verbetering van het onderwijs op school. Dit komt ten goede van het professionele leren binnen het team. Van binnen naar buiten werken, leren vanuit de 'waarom?' vraag. Als nieuwe 'innovatiecoach' ben ik aangesloten bij een netwerk binnen de stichting die eens in de zoveel tijd samen komt. Hier bespreken wij hot topics, krijgen wij workshops en houden wij elkaar scherp en op de hoogte van veranderingen binnen de stichting. Door de master wordt er binnen de school beter gekeken naar ons onderwijs op basis van eigen krachten en de wil om eigen ambities zelf vorm te geven. Hierbij worden de externe experts gebruikt als toevoeging en niet meer als de veranderaars die de school in een aantal studiedagen de verandering begeleiden.

Als nieuwe 'innovatiecoach' ben ik aangesloten bij een netwerk binnen de stichting die eens in de zoveel tijd samen komt.

Er wordt tijdens vergaderingen op school meer aandacht besteed aan inhoud en inspiratie. Dit kan door middel van filmpjes, foto's uit de klas of interessante artikelen. Dit wordt ook gedeeld op het prikbord in de teamkamer, die een prominente plek heeft gekregen. Zo wordt zichtbaar wat leeft en gaande is in de school. Door middel van actieve werkvormen en het opzetten van leuke gesprekken gaat het inspireren erg goed. Het moeilijkste is om vanuit de inspiratie ook iets te veranderen in de manier van werken. Je komt soms erg dichtbij routines die leraren al jaren hebben en een onderdeel zijn van hun handelen. Daarbij valt bepaalde zekerheid weg en komt er iets nieuws, wat voor sommige moeilijk is om los te laten. Om ook deze leraren mee te krijgen is pittig. Zolang er vanuit een gezamenlijke ambitie gewerkt wordt, is het makkelijker te begeleiden.

Het is tenslotte ook iets waar de leraren zelf achter staan, hoe moeilijk de verandering soms ook is. Het belangrijkste is dat veranderingen en professionalisering aangevoerd worden door ambitie en visie, en dat iedereen zich open stelt voor het maken van fouten. Gezamenlijk vallen en opstaan. Die wrijving en worsteling zorgt ook weer voor mooie opbrengsten.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

De Wolderweide werkte veelal klassikaal en leraargestuurd. De school wilde dat leerlingen met durf op zoek gingen naar antwoorden voor gevonden of voorgelegde probleemstellingen. Daarom zijn wij aan de slag gegaan met het creatief denken. Je geeft de kinderen de kans om met kennis en gedachtes te spelen, voordat er gesproken wordt over goed of fout. Hierdoor gaan leerlingen onbevangen een probleemstelling in. Zij gaan in een ontspannen sfeer en met lol de uitdaging aan. Dit geeft hen meer zekerheid diversiteit en rust, wanneer er wordt gewerkt richting een concrete oplossing voor een probleem.

HET ONTWERP

Tijdens het ontwerp zijn er verschillende creatief denk opdrachten uitgevoerd. Hierbij liette de leraren op hun eigen rol en het vormgeven van de principes die een creatief stimulerend klimaat tot leven brengen. De leraren zijn vooraf, tijdens en achteraf geobserveerd waarbij de betrokken leraren elkaars beelden steeds analyseerde om zo helderder te krijgen wat de leraar vanuit zijn nieuwe rol moet doen om de leerling optimaal aan het creatief denken te krijgen. Daarbij is duidelijk geworden dat leraargedrag ook bepaald leerlinggedrag creëert. Als wij willen dat leerlingen met durf op zoek gaan naar gevonden of gekregen probleemstellingen zal de leraar een bepaald klimaat moeten stimuleren waarin deze leerlingen dat kunnen doen. Dit beeld wordt steeds sterker. De vormgeving van deze leraarrol wordt ook nog steeds doorontwikkeld.



BIJ ELKAAR KIJKEN EN NAAR ELKAAR LUISTEREN

HENK BRUINS

Gbs de Parel te Assen, 220 leerlingen, VGPONN

Directeur: Eelke Horinga

De MLI heeft mij veel gebracht, als persoon en als teacher leader. Door het volgen van de master heb ik een andere positie in de school ingenomen, waarin ik geleerd heb leiding te geven en anderen te coachen. Daarbij heb ik als teacher leader geleerd naar anderen te luisteren en samen met collega's te werken naar een gezamenlijk doel. We zijn als team samen gaan leren. Dit zorgde voor open deuren en leraren die zich kwetsbaar opstelden. Hierdoor kwam een leerproces op gang, wat bijgedragen heeft aan de schoolontwikkeling. Leraren ontwikkelden zich door bij elkaar te kijken en naar elkaar te luisteren. Deze ontwikkeling kan leiden tot beter onderwijs en uiteindelijk tot verbeterd leren van leerlingen.

Als team hebben we samen in focusgroepen nagedacht over het ontwerp. We gebruikten focusgroepen omdat leraren hierdoor inspraak hadden en gezamenlijk een mening konden vormen. Dit leidde tot inzicht in wat wij belangrijk vinden in de schoolontwikkeling en tot een gezamenlijke ambitie. Deze gezamenlijke ambitie en de betrokkenheid van teamleden waren noodzakelijk om samen te leren. Ook vertrouwen tussen teamleden was belangrijk, aangezien het onderwerp van de innovatie feedback als leermiddel voor leraren was. Omdat mijn schoolleider de innovatie vanaf dag één steunde, was facilitering nooit een probleem. Hierdoor was er ruimte op vergaderingen en studiedagen. De professionalisering van het team door het leren van feedback is na het volgen van de master niet klaar. Het kan veel beter gezien worden als een eerste stap op een nieuw ingeslagen weg. Feedback wordt daarbij een vast onderdeel van de vaste praktijk op De Parel.

*We gebruikten focusgroepen, omdat
leraren hierdoor inspraak hadden en
gezamenlijk een mening konden vormen.*

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

DE JUISTE TOON AANSLAAN: FEEDBACK ALS LEERMIDDEL VOOR LERAREN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS

Op De Parel keken leraren zelden bij elkaar in de klas, waardoor ze niet op deze manier van elkaar konden leren. Wanneer zij wel geobserveerd werden, voelde dit als een beoordeling. Feedback in dialoogvorm bleek een passend middel waarbij leraren zonder beoordeling van elkaar konden leren. In een ontwerp deden leraren hiermee ervaring op: ze observeerden elkaar en voerden feedbackgesprekken. Daardoor ontwikkelden leraren zich, ze stelden zich kwetsbaar op en namen daarmee een lerende houding aan. Tevens groeide door de inzet van het ontwerp het onderlinge vertrouwen.

HET ONTWERP

Leraren ontwikkelden zichzelf door elkaar te observeren en aan de hand van deze observaties feedbackgesprekken te voeren. Leraren leerden hierbij van elkaar door feedback in dialoogvorm. Hierbij konden zij op een gelijkwaardig niveau, zonder beoordeling van elkaar leren door een dialoog aan te gaan. Hierbij vormden leraren zelf tweetallen, zodat zij de mogelijkheid hadden om samen te werken met een collega bij wie zij zich veilig voelden. Dit leidde tot leraren die zich kwetsbaar opstelden. Ook maakten de observaties leraren scherper ten opzichte van de dagelijkse lespraktijk.



DIEPGAANDE ORGANISATIEANALYSE IS NODIG

LISA VAN BRUMMELEN

Obs het Palet te Hattem, 300 leerlingen, Stichting OOZ

Directeur: Mirjan Vukkink

Door de MLI is mijn rol binnen de school veranderd. Ik ben van een onzekere student veranderd naar een meer krachtige leraar en daarbij teacher leader. Op persoonlijk vlak is mijn zelfvertrouwen groter geworden en durf ik bepaalde risico's en stappen te nemen. Daarbij durf ik nu ook naar mijn eigen houding en gedrag te kijken en zie ik waar verandering noodzakelijk is.

De bijdrage van het individuele én collectieve praktijkonderzoek heeft ertoe geleid dat meer kennis de school is binnen gebracht rondom de luisterhouding: zowel voor de kinderen als de leraren. De leraren in de onderbouw durven kritisch naar hun eigen luisterhouding te kijken en kunnen doelen voor zichzelf stellen, waardoor zij een beter rolmodel kunnen zijn voor kinderen. Ook is er een hulpmiddel ontwikkeld om met kinderen te werken aan luisterdoelen hoe klein de kinderen ook zijn. Door hier met kinderen iedere dag aandacht aan te schenken, worden ook kinderen zich bewuster van hun luisterhouding. Na uitvoering van de innovatie is er een zichtbaar positief resultaat ontstaan. Voor de schoolontwikkeling betekent dit dat er een vertrekpunt is ontstaan om dit schoolbreed aan te gaan pakken, dus ook in de midden- en bovenbouw.

Ik durf nu ook naar mijn eigen houding en gedrag te kijken en zie ik waar verandering noodzakelijk is.

Door de presentatie van het eerder uitgevoerde praktijkonderzoek en daarbij het zelf ervaren wat actief luisteren inhoudt, is interesse én noodzakelijkheid over actief luisteren gegroeid. Om een team te professionaliseren, zijn een aantal factoren van belang. Er moet een collectieve noodzakelijkheid zijn om het probleem aan te pakken. Om te overtuigen, moet de onderzoeker veel kennis over het onderwerp hebben en dit goed kunnen uitdragen. Een diepgaande organisatieanalyse is nodig om de context helder te krijgen, waarbij de schoolleider kan ondersteunen en meer inzicht geven in de organisatiestructuur.

Door motieven en groepsrollen in kaart te brengen kunnen mensen op basis van hun kwaliteiten ingezet worden; tegelijk wordt ook voorkomen dat het onderzoek in gevaar komt vanwege een overschot of juist tekort hiervan. Tussentijds evalueren met de PLG én alle betrokken collega's is cruciaal, om het proces en de tevredenheid te volgen. Op deze manier hebben collega's steeds weer stem en invloed op de innovatie en kunnen aanpassingen plaatsvinden om de innovatie voor iedereen zo werkbaar mogelijk te krijgen. Lastig bij professionaliseren blijven factoren als de werkdruk, onverwachte gebeurtenissen op school en het borgen van het proces. De PLG kan hierin ondersteunen door collega's te blijven stimuleren en motiveren.

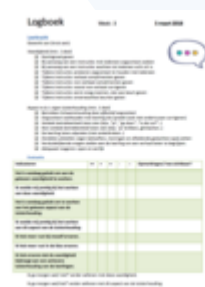
COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

LUISTER TOCH EENS!

Het onderzoek richt zich op het verbeteren van de luisterhouding in groep 0 t/m 4. Leraren van Het Palet vinden dat kinderen niet goed luisteren naar hen, niet naar elkaar en snel afgeleid zijn. Hierdoor krijgen ze informatie niet altijd goed mee en moet de leraar veel herhalen. Zes weken lang hebben elf leraren met de leerlingen gewerkt aan luisterdoelen, maar ook bewust aan hun eigen luisterhouding en vaardigheden om een goed rolmodel te zijn. Het ontwerp heeft bijgedragen aan een betere luisterhouding en wellicht op de lange termijn een verbeterde omgang met elkaar.

HET ONTWERP

Het ontwerp heeft zich geuit in een handleiding/logboek waar dagelijks luisterdoelen uit gekozen werden, zowel voor de leraren zelf als de leerlingen in zijn of haar groep. De leraren maakten zelf een keuze uit de doelen, waardoor er differentiatie plaatsvond. Door iedere dag te reflecteren op het doel, werd weer een nieuwe beginsituatie gecreëerd voor de volgende dag. Doordat het ontwerp makkelijk in te zetten was en het al snel resulteerde in positieve zichtbare veranderingen, is de luisterhouding schoolbreed gezien een belangrijk onderwerp geworden. Voor de toekomst wordt onderzocht hoe dit een plaats kan krijgen binnen het schoolplan.



ER IS EEN VERANDERING BINNEN DE ORGANISATIE GEREALISEERD

RENATE VAN EIJCK

Obs de Voorpoort te Vollenhove, 80 leerlingen, Stichting Op Kop

Directeur: Marcel van Laar

Tijdens de MLI heb ik geleerd om onderwijsvernieuwingen uit te voeren binnen mijn school en hierbij de inspirator en coach te zijn. Ik heb veel geleerd over het verrichten van onderzoek en het zoeken naar informatie. Mijn kennis over onderzoekend leren is dan ook erg toegenomen, met het lezen van de vele boeken en artikelen. Ook heeft de opleiding mijn kennis vergroot op het gebied van collectieve processen, waarbij van belang is om een gezamenlijk doel voor oog te hebben om een innovatie te kunnen laten slagen.

De innovatie is goed verlopen binnen onze school, waarbij duidelijk naar voren kwam dat leerlingen onderzoekend leren een fijne werkvorm vinden. Ze gaan zelf aan de slag met een onderzoeksvraag en proberen hier, allen op een andere manier, antwoord op te vinden. Een actieve, inspirerende werkvorm. Mede door dit enthousiasme bij de leerlingen, zijn ook de collega's enthousiast geworden. Door een overzichtelijk format te gebruiken, is mijn innovatie op verschillende scholen toepasbaar, wat een meerwaarde kan zijn voor onze stichting.

Met het team is een gezamenlijke visie bepaald, waaruit naar voren kwam dat leerlingen nieuwsgierig gemaakt moeten worden zodat ze onderzoekend met de lesstof bezig gaan. Door het aannemen van een coachende houding als leraar, waarbij de juiste (open) vragen gesteld worden kan dit worden ingezet. Het aannemen van een coachende houding is echter niet zo gemakkelijk. Hoe stel je de juiste vragen? En hoe krijg je de leerlingen enthousiast? Om dit vrij gemakkelijk te kunnen inzetten, is er in de PLG een vragenlijst ontwikkeld. Deze vragenlijst is in te zetten binnen de lessen en gaat uit van het stellen van open vragen. Ook tijdens de PLG-bijeenkomsten ben ik aan de hand van deze vragenlijst te werk gegaan, om de collega's op deze manier te laten ervaren hoe het is om te worden gecoacht in je denkproces.

Dit klinkt gemakkelijk, maar het op de juiste manier toepassen van deze vragen is niet altijd even makkelijk. Leraren gebruiken van nature meer gesloten vragen of ze geven zelf al antwoord op de vraag. Dat was het lastigst om te veranderen binnen de innovatie, maar is uiteindelijk aardig gelukt. Leraren stellen meer open, coachende vragen en laten de leerlingen meer zelf onderzoeken.

Voor volgend schooljaar gaan wij als team bekijken hoe we de innovatie kunnen doorzetten. Gaan we een eigen leerlijn opzetten op dit gebied of gaan we op zoek naar een methode die op deze manier werkt? Een project waarin ik het voortouw zal gaan nemen. Een mooie, nieuwe uitdaging.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

WIJ GAAN OP ONDERZOEK UIT! ONDERZOEKEND LEREN BIJ NATUUR EN TECHNIEK

Tijdens het vooronderzoek kwam naar voren dat het bij leerlingen ogenschijnlijk aan een onderzoekende houding ontbreekt. Ook geven leerlingen aan weinig plezier te beleven aan het vak natuur en techniek. Er is een verandering binnen de organisatie gerealiseerd, waarbij leerlingen op een onderzoekende manier bezig gaan met de lesstof. Hierbij is de nadruk gelegd op het stellen van (open) vragen die de nieuwsgierige houding bij leerlingen stimuleert.

De evaluatie toont aan dat leerlingen meer plezier ervaren, actiever bezig zijn, een minder afwachtende houding hebben en er wordt goed samengewerkt. Leraren stellen meer coachende en reflecterende vragen.

HET ONTWERP

Door het ontwikkelen van een vragenlijst, kunnen de leraren op een coachende manier vragen stellen tijdens de lessen. De vragenlijst gaat uit van open vragen, die ervoor zorgen dat de leerlingen zelf aan het denken gezet worden. Ze gaan zelf op een onderzoekend manier bezig met de lesstof, waarbij het beantwoorden van de onderzoeksvraag centraal staat.

*Door het enthousiasme bij de leerlingen
zijn ook de collega's enthousiast geworden.*



OUT OF THE BOX DENKEN

HANNEKE DE GRAAF

Timotheüsschool te Oldebroek, 175 leerling, Stichting de Akker

Directeur: Steven van Bessen

De MLI heeft mij een meer kritische blik gegeven. Bij (bijna) alles wat ik doe op mijn werk, bedenk ik me waarom ik het doe en of het ook op een andere manier kan. Ook heeft het me geholpen om meer out of the box te denken. Standaard oplossingen voelen veilig, maar geven niet altijd het gewenste resultaat. Tevens heb ik geleerd dat je samen sterker staat dan alleen. Als je iets wilt bereiken, dan zul je het samen aan moeten pakken. Het team heeft zowel gezamenlijk, als collectief, actie ondernomen. Dit onderzoek is het begin geweest van een periode waarbij gezamenlijk kritisch wordt gekeken naar het leren leren van de leerlingen van de Timotheüsschool. Het blijft niet alleen bij kritisch kijken naar leren leren; er heeft een verschuiving plaatsgevonden richting een collectief lerende organisatie. Een school die niet stil staat, maar zich blijft ontwikkelen om het beste onderwijs aan de leerlingen aan te bieden.

Binnen de Timotheüsschool is gewerkt met een professionele leergemeenschap (PLG) voor het onderwerp leren leren. De PLG bestond uit drie leraren, waaronder de onderzoeker en de directeur van de school. De PLG-leden zijn veel met elkaar in gesprek gegaan, maar ook met de leraren van de bovenbouw en het hele team. Tijdens het proces van onderzoeken is het team door middel van stukjes in de wekelijkse directiemail op de hoogte gebracht, maar ook door korte gesprekjes in de personeelskamer, presentaties tijdens studiedagen en een poster met informatie in de personeelskamer. Naast het op de hoogte stellen van het proces, hadden de betrokken leraren inbreng in het onderzoek. Cruciaal bij professionalisering is het gesprek met alle betrokkenen. Leerlingen werden bevraagd en op basis van literatuur, de bevindingen van de leerlingen en ideeën van de bovenbouwleraren is de innovatie ontworpen. De innovatie is uitgevoerd in meerdere groepen en moest passen bij de school en de wensen van de leraren en leerlingen.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

LEREN LEREN

Het ontwerp onderzoek richt zich op het leren leren van bovenbouwleerlingen. Op de Timotheüsschool hebben leerlingen onvoldoende kennis over en vaardigheden voor het leren op een juiste manier. Er zijn lessen ontworpen, waarbij wordt gewerkt met leskaartjes van Pieterneel Dijkstra. Daarnaast is het onderdeel modelling toegevoegd in het directe instructiemodel. Zeven leraren en 100 leerlingen hebben drie weken gewerkt met het ontwerp. Het blijkt dat leerlingen zich meer bewust zijn geworden van verschillende manieren van leren. Leraren hebben meer kennis over differentiatiemogelijkheden bij het leren leren. Het ontwerp draagt bij aan de verschuiving van kennisoverdracht naar het aanleren van vaardigheden.

HET ONTWERP

Er zijn lessen ontworpen, waarbij wordt gewerkt met leskaartjes van Pieterneel Dijkstra. Daarnaast is het onderdeel modelling toegevoegd in het directe instructiemodel. Zeven leraren en 100 leerlingen hebben drie weken gewerkt met het ontwerp. Het lijkt dat leerlingen zich meer bewust zijn geworden van verschillende manieren van leren. Leraren hebben meer kennis over differentiatiemogelijkheden bij het leren leren. Het ontwerp draagt bij aan de verschuiving van kennisoverdracht naar het aanleren van vaardigheden.

*Cruciaal bij
professionalisering
is het gesprek met
alle betrokkenen.*



EEN RUGZAK VOL ERVARING EN KENNIS

LYNDE HANS

KPZ Kenniscentrum. Het masteronderzoek vond plaats in het afstudeerjaar van de pabo binnen de module Onderzoek (leerlijn Onderzoekend vermogen).

Directeur: Ingrid Lammerse

Tijdens de MLI heb ik geleerd hoe leuk het is om met een team te innoveren en te onderzoeken. Door samen met collega's een onderzoek te doen, leer je je collega's beter kennen en werk je aan onderwijsvernieuwingen in de school. Bovendien ben ik erachter gekomen dat hoe klein een innovatie ook is, de invloed op het onderwijs groot kan zijn. Bovendien kreeg ik dankzij het volgen van de master de kans om als juniordocent aan de slag te gaan bij het KPZ Kenniscentrum. Een mooie ervaring waar ik heb geleerd hoe het is om als docent te werken in het hbo. Hierbij heb ik samen met de opleidingsdocenten veel studenten mogen mede-begeleiden bij het doen van onderzoek, heb ik colleges mogen (mede)ontwikkelen en geven en heb ik zelf veel onderzoek gedaan. Al met al hebben deze twee jaren mij geprofessionaliseerd als teacher leader en docent en neem ik een rugzak vol ervaring en kennis mee naar nieuwe uitdagingen.

Gedurende de afgelopen twee jaar heb ik ervaren dat je op de pabo nooit in één team werkt. Voor elke module, elk leerjaar en elk onderzoek worden verschillende teams gevormd. Zo moest ik voor het collectief praktijkonderzoek ook een team vormen met mensen die mij geschikt leken om deel te nemen in de werkgroep. Ik koos bewust voor mensen met ervaring in het doen van onderzoek en onderzoek begeleiden. Daarom bestond mijn werkgroep uit onderzoeksdocenten van de pabo (afstudeeronderzoek) en een onderzoeksdocent van de ad-opleiding Pedagogisch Professional Kind en Educatie. Samen hebben wij de stappen van de cyclus van collectief leren doorlopen. We hebben als werkgroep een gezamenlijke ambitie opgesteld en deze gedurende het hele onderzoek in ons achterhoofd gehouden. Door de stappen van de cyclus van collectief leren stap voor stap te bewandelen, konden wij elke bijeenkomst een nuttige invulling geven waarin iedereen zijn bijdrage kon leveren.

In het begin zag ik het als een spannend en bijna onmogelijk proces om mijn collega's (met meer ervaring en kennis) te begeleiden bij het doen van onderzoek, maar door buiten mijn comfortzone te stappen en het proces toch aan te gaan, heb ik ontzettend veel moois gedaan en geleerd.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

DE CREATIEVE SPRONG IN DE ONTWERPFASE VAN ONTWERPGERICHT ONDERZOEK

Binnen de leerlijn Onderzoekend Vermogen is in het afstudeerjaar van de pabo onderzoek gedaan naar het begeleiden van de creatieve sprong. In de organisatieanalyse is door middel van verschillende methodes (vragenlijst, interviews, documentstudie) de module onderzoek en hoe KPZ kijkt naar creativiteit (in onderzoek) in kaart gebracht. Als ontwerp is de creatieve sprong meerdere malen het onderwerp van gesprek geweest in hoor- en werkcolleges en is tijdens werkcolleges de creativiteit stimulerende techniek brainstorming ingezet.

Brainstorming lijkt een goede manier te zijn om in te zetten om de creatieve sprong te begeleiden, echter is het niet voldoende enkel brainstorming in te zetten om de creatieve sprong bij studenten te stimuleren. Het onderzoek heeft het gesprek over creativiteit binnen de leerlijn onderzoekend vermogen aangewakkerd op de school.

HET ONTWERP

Het begrip creatieve sprong is met zowel praktijkvoorbeelden als praktische voorbeelden (bijvoorbeeld van de hand van de Finse hoogleraar Jari Lavonen) uitgelegd tijdens hoor- en werkcolleges. Daarnaast is in de werkcolleges de creativiteit stimulerende techniek brainstorming ingezet, waar de docent de rol van facilitator aannam om de studenten te begeleiden.

Ik ben erachter gekomen dat hoe klein een innovatie ook is, de invloed op het onderwijs groot kan zijn.



TRANSPARANT ZIJN OVER KEUZES EN PROCESSEN

BOB HAZE

Sbo de Sluis te Zwolle, 115 leerlingen, Openbaar Onderwijs Zwolle (OOZ)

Directeur: Marjanne van Drie

Het volgen van de MLI heeft mij opgeleverd dat ik in staat ben om processen te begeleiden en vorm te geven. Deze processen leiden tot een resultaat dat gedragen is door het team én gebruik maakt van onderzoek en literatuur. In mijn geval is dat een rubric samenwerken. Daarin is visueel en tekstueel uitgewerkt wat samenwerken is, hoe je dat doet en wat de volgende stap kan zijn. Voor het team was het belangrijk om iets te hebben waarbij je kinderen zelf inzicht kon laten krijgen in samenwerken, dan kan je als leraar het onderwijs meer loslaten. Een overzichtelijke leerlijn voor de groepen 1 t/m 8, met niveaus (rubric). Duidelijke zinnen en foto's waar kinderen zelf mee werken, droegen daaraan bij. We hebben een antwoord gevonden op hoe wij kinderen aan het leren krijgen met elkaar. Samenwerken is een erg belangrijke (21e-eeuwse) vaardigheid in de wereld van vandaag en morgen. Het is ook een vaardigheid waar kinderen in het speciaal basisonderwijs nogal eens moeite mee hebben. De rubric geeft kinderen, op positieve wijze, zicht op wat zij al kunnen en motiveert hen om nog beter te leren samenwerken.

Het was voor mij belangrijk om iets te creëren dat past bij de behoefte van het team en dat paste bij de ontwikkelingen op school. In het leerteam hebben we steeds de stappen voorbereid en overdacht. Daarbij hebben we het team om input en feedback gevraagd door middel van een stille dialoog of een placemat. Op andere momenten zijn we als team met elkaar in gesprek gegaan over welke stappen we konden zetten. Dit heeft opgeleverd dat we een rubric hebben gemaakt die past bij de ontwikkelingen op school. Het effect op de rol van leraren en leerlingen is groot, met behulp van de rubric en een handboek voor het gebruik ervan hadden leraren houvast. Ook konden zij kinderen meer ruimte geven om aan de slag te gaan. Een goede voorbereiding voor elke leerteam-bijeenkomst en een jaarplan aan de hand van de cyclus collectief leren, is een belangrijk ingrediënt voor professionalisering. Wat ook heel goed heeft geholpen is transparant zijn. Transparant zijn over de keuzes die je als leerteam maakt en over zaken die je in het team ziet. In gesprek zijn met elkaar over onderwijs is één van de waardevolste dingen die je kunt doen voor beter onderwijs aan kinderen.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

Met behulp van dit onderzoek wilden we kinderen leren samenwerken en zicht laten krijgen op welke manier zij samenwerken. Dit is gebeurd binnen het rekenonderwijs aan de hand van een rubric en handboek samenwerken. Het onderzoek is vormgegeven met behulp van literatuur over New Pedagogies for Deep Learning, diep leren en 21e-eeuwse vaardigheden. Aan de hand van filmbeelden, scores van kinderen op de niveaus van de rubric samenwerken en vragenlijsten zijn er metingen verricht.

Uit dit onderzoek blijkt dat het ontwerp bijdraagt aan betere samenwerking tussen de leerlingen. Het geeft houvast aan leraren om samenwerken in de les te begeleiden.

HET ONTWERP

De rubric bestaat uit zes vaardigheden met betrekking tot samenwerken. Elk van deze vaardigheden is opgedeeld in vier niveaus. Tijdens rekenlessen stond een vaardigheid centraal. Zo kan een kind bijvoorbeeld op de vaardigheid 'overleggen' scoren op de rubric op de niveaus beginner, in ontwikkeling, gevorderd en expert. Aan het begin van de les scoort ieder kind zich op deze niveaus aan de hand van een knijper die zij op desbetreffende niveau met foto vastmaken. Aan het eind wordt er, samen met de leraar, gekeken naar hoe de les verliep en of ze dat niveau ook gehaald hebben.

*In gesprek zijn met elkaar
over onderwijs is één van de
waardevolste dingen die je kunt doen
voor beter onderwijs aan kinderen.*

DE BRUG BOUWEN TERWIJL JE ER OVERHEEN LOOPT

JORIEN VAN HEERDE

KPZ, Centrum voor Ontwikkeling

Directeur: Ingrid Lammerse

Met mijn opgedane werkervaringen had ik al een duidelijke visie op verschillende opleiding- en onderwijsvraagstukken, maar door het volgen van de masteropleiding kan ik deze visie veel beter onderbouwen. Ik heb geleerd hoe ik kritisch kan kijken naar situaties en hoe mijn eigen professionele identiteit daar een rol in speelt. De opleiding heeft ervoor gezorgd dat ik inhoudelijk gezag op een aantal thema's heb ontwikkeld, bijvoorbeeld op het gebied van zelfregulerend leren en boundary crossing. Daarmee heb ik een bijdrage geleverd aan de totstandkoming van boundary crossing tussen KPZ en VOG. Ook in de toekomst zal ik een bijdrage leveren aan het creëren van boundary crossing tussen KPZ en schoolbesturen, scholen en medewerkers. Dat is nodig, want als opleider en beroepspraktijk ben je maatschappelijk gezien samen verantwoordelijk voor het bieden van goed onderwijs. Juist om recht te doen aan de complexiteit waarin kinderen vandaag de dag onderwijs krijgen, bijvoorbeeld met de invoering Wet Passend Onderwijs, is boundary crossing onontbeerlijk om onderwijs te kunnen bieden dat aansluit op de behoeften van het kind.

Bij het tot stand brengen van boundary crossing tussen KPZ en VOG hebben we de brug gebouwd terwijl we er overheen liepen. Het was de urgentie van de te organiseren studiedag voor alle medewerkers primair onderwijs van VOG, die ervoor zorgde dat op verschillende niveaus boundary crossing kon ontstaan: op bestuurlijk, school- en medewerkersniveau. Als team, de tijdelijk opgerichte werkgroep voor het organiseren van de studiedag bestaande uit vertegenwoordigers vanuit KPZ en VOG, werkten we aan de studiedag en daarmee tegelijkertijd aan het tot stand brengen van boundary crossing. De organisatie van de gezamenlijke studiedag vroeg om een open houding naar elkaars praktijken en werkprocessen. Wil je echt interprofessioneel samenwerken, dan is er eerst tijd nodig om elkaars praktijken en organisaties beter te leren kennen en te weten waar je elkaar kunt aanvullen, tegenspreken, voordat nieuwe kennis gezamenlijk geconstrueerd kan worden.

De interventies zijn ingezet op meerdere niveaus. Zo ontstond er draagvlak enerzijds en hadden positieve geluiden op het ene niveau een versterkend effect op het andere niveau.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

INNOVATIEONTWERP GERICHT OP HET PROCES VAN BOUNDARY CROSSING TUSSEN KPZ EN VOG

Om de doelen van de Teambeurs, kennisdeling en -benutting te kunnen realiseren dient boundary crossing plaats te vinden tussen opleider KPZ en VOG. Uit de organisatieanalyse blijkt dat de eerdere communicatie uitdagingen biedt en dat de samenwerking daardoor wel wat onder spanning staat. Gedurende vier maanden zijn verschillende ontworpen interventies ingezet op bestuurlijk, school en medewerkers-niveau ingezet, waarbij de leermechanismen van identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie in werking zijn gezet. De interventies zijn geëvalueerd door middel van een logboek, gespreksverslagen, observaties, vragenlijsten en gesprekken. Op alle niveaus lijkt boundary crossing op gang te zijn gebracht, waarbij er sprake was van kennisdeling en -benutting. Tevens heeft de samenwerking een positieve impuls gekregen en zijn er concrete ideeën gegeneerd hoe kennisdeling en -benutting kan worden vormgegeven binnen de context van KPZ en VOG.

HET ONTWERP

Hoewel het innovatie-ontwerp, bestaande uit interventies, op verschillende niveaus om boundary crossing op gang te brengen effect heeft gehad, is het van groot belang dit proces te verduurzamen of zoals de literatuur beschrijft te kristalliseren en continue te blijven samenwerken aan de grens. Eén van de betrokkene gaf aan: 'de volgende projecten liggen klaar om uitgerold te worden. Maar het vuurtje moet warm gehouden worden. Als we nu niks doen, is er geen vuurtje meer. Dan zijn het incidentele pop-ups waarin we elkaar treffen. Als we echt intensiever willen samenwerken, moet je elkaar blijven ontmoeten, ook tussentijds'.

*Een open houding naar elkaars praktijken
en werkprocessen is belangrijk.*



CREËREN VAN EEN SFEER WAARIN COLLECTIEF LEREN CENTRAAL STAAT

YAËL HENBERGEN

Obs Aremberg te Zwartsluis, 220 leerlingen, Stichting Op Kop

Directeur: Jeroen Oosterhof

De grootste opbrengst van de MLI is waarschijnlijk mijn eigen ontwikkeling. Op persoonlijk vlak heb ik me veelal ontwikkeld op het gebied van zicht krijgen op een organisatie, in dit geval een schoolteam. Hierbij heb ik geleerd dat de gedachten van teamleden niet altijd hetzelfde zijn als die van mezelf. Het accepteren hiervan is soms dusdanig moeilijk. Deze inzichten hebben op het gebied van de organisatie veel helder gemaakt wat interessant is voor de directie van de school. Met enkele aanbevelingen kan het team volgend jaar verder werken aan het creëren van een sfeer waarin collectief leren centraal staat. Tevens heeft de master bijgedragen aan het inzichtelijk maken van het huidige rekenonderwijs binnen deze school. Mede door het ophelderen van de destijds gemaakte schoolafspraken uit het rekenbeleidsplan én door de positie van de rekencoördinator weer te belichten gaat deze innovatie nog verder in ontwikkeling.

Het vertrekpunt voor dit onderzoek was de gezamenlijk bepaalde ambitie. Tijdens de bepaling van de ambitie is er gesproken over een jaarlijks terugkomend probleem: de dalende rekenresultaten. Wat kunnen wij als team doen om een stap in de goede richting te zetten. De leraren waren welwillend en beseften dat er didactische veranderingen plaats moesten gaan vinden. Naar aanleiding van de organisatieanalyse is er een ontwerp gecreëerd dat passend bij de behoeften van het team. Er is rekening gehouden met de teamrollen en de cultuur binnen de school. Terwijl de uitvoering van het ontwerp stroef verliep, kan er wél gezegd worden dat de winst van het onderzoek vooral ligt bij een stuk bewustwording van het eigen handelen op didactisch gebied, maar ook zeker op het gebied van collectief leren. De goede gesprekken binnen het PLG werden dan ook vaak gestimuleerd door de kritische opmerkingen en vragen die gesteld werden vanuit het team. Het vervolg van dit onderzoek richt zich op twee aspecten, het product en het proces. Het volgende schooljaar zal gebruikt worden voor teamscholing. Waarbij een doorlopende lijn binnen het rekenonderwijs centraal staat. Het team stimuleren in het collectief leren én innoveren zal een volgende innovatie positief beïnvloeden.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

REKENPROBLEMEN: IS ER IETS MIS MET HET KIND OF MET DE REKENINSTRUCTIE?

Het onderzoek richtte zich op de doorlopende lijn tijdens het geven van de verlengde rekeninstructie. Geconstateerde verschillen leidden tot de keuze om dit aspect te hervormen. Conclusies uit het vooronderzoek zorgden mede voor een verandering. Leraren hebben kennis gekregen over criteria waaraan de verlengde instructie moet voldoen én over modellen die gebruikt worden tijdens het uitvoeren van de verlengde instructie. Middels een monitoringslogboek en een begin- en eindmeting is er geëvalueerd op het ontwerp. Gebleken is dat respondenten hun kennis hebben vergroot en dat zij de verlengde instructie eenduidiger aanbieden.

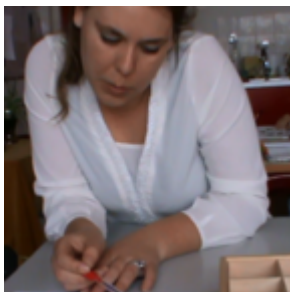
HET ONTWERP

Om een doorlopende lijn te creëren zijn de volgende criteria vastgesteld waaraan de verlengde instructie tijdens het ontwerp aan moest voldoen:

1. *Dagelijks tien á vijftien minuten verlengde instructie*
2. *De verlengde instructie wordt gegeven aan een instructietafel*
3. *De verlengde instructie is uitgebreider dan de basisinstructie*
 - *Er wordt gewerkt met concrete materialen*
 - *De instructie wordt aangeboden passend bij het handelingsniveau van de leerling, zie handelingsmodel*
4. *De verlengde instructie wordt gegeven aan de hand van het drieslag-model*

De instructietafel wordt gebruikt voor variabele subgroepen. Dit wordt bepaald aan de hand van welke leerlingen een doel moeilijk vinden.

De winst van het onderzoek ligt vooral bij een stuk bewustwording van het eigen handelen op didactisch gebied, maar ook zeker op het gebied van collectief leren.



NIET TE SNEL PRAKTISCH EN IN OPLOSSINGEN DENKEN

MARLEEN TEN HOVE

Obs de Regenboog te Lelystad, 200 leerlingen, Stichting SchOOL

Directeur: Judith Kets en Renata Mighout

Het volgen van de MLI heeft er bij mij persoonlijk voor gezorgd dat ik mij kwetsbaar durf op te stellen en in mijn kracht voor het team kan staan. Als teacher leader is het essentieel om soms op de voorgrond te treden, het voortouw te nemen en leiding te geven. Door voor het eerst te werken met een PLG op school, heeft het team geleerd hoe je het beste een verandering teweeg kunt brengen. Dat houdt namelijk vooral in: niet te snel beginnen, voldoende literatuur bestuderen en een manier bedenken om goed te evalueren en te borgen. Het is maar al te verleidelijk om praktisch te denken en meteen van start te gaan. Doordat meerdere leraren binnen eenzelfde bestuur tijdens de MLI geleerd hebben hoe zij hun team in beweging kunnen krijgen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, komt er een bepaalde expertise in de scholen. Als laatste denk ik dat we niet mogen vergeten waarom wij als leraren lesgeven, een studie volgen of ons inzetten op school om samen te leren: dit doen we voor de leerlingen. Want hoe meer een leraar kan en weet, des te meer onze leerlingen hiervan profiteren.

Cruciaal bij de professionalisering van een team is volgens mij het collectieve gedeelte: we zijn samen verantwoordelijk én we hebben ook allen een belangrijke rol in de school. Om het collectieve leren vorm te geven binnen het team van De Regenboog, is gewerkt aan de hand van de cyclus 'collectief kennis creëren' van Castelijns, Koster en Vermeulen (2009). Als eerste wordt een gezamenlijke ambitie bepaald om vast te stellen waar de wensen en de behoeften van de leraren liggen. Hierbij was het vooral lastig om niet te snel te praktisch en in oplossingen te denken. De truc is om dan juist een vraag te formuleren waarop je het antwoord écht nog niet weet. Door op strategische momenten PLG-bijeenkomsten te plannen, konden er op de juiste momenten de juiste acties plaatsvinden. Na het uitvoeren van een nulmeting heeft een praktisch innovatieontwerp plaatsgevonden, waarbij de leraren iets hebben uitgetoetst in hun groep met hun leerlingen. Na het uitvoeren is zowel het proces als het product geëvalueerd. De PLG gaat zich volgend jaar buigen over de vraagstukken die het onderzoek dit schooljaar oproept. Op deze manier wordt het professionaliseringstraject op een duurzame manier voortgezet en wordt verder gegaan met het gezamenlijk aanpakken van een probleem op school.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

WERKEN MET SUCCESCRITERIA: EEN COLLECTIEF ONTWERPGERICHT ONDERZOEK GERICHT OP HET GEVEN VAN FEEDBACK OP SUCCESCRITERIA IN DE ONDERBOUW

Dit ontwerponderzoek richt zich op het formuleren van succescriteria en het geven van feedback op deze succescriteria tijdens de rekenles. Om de kennis en de vaardigheden van de leraren van De Regenboog op dit gebied te ontwikkelen, is gezamenlijk een innovatie ontworpen. De leraren hebben dit ontwerp gedurende een aantal weken uitgetest in hun groep. Tijdens het uitvoeren van het ontwerp hebben de leraren logboeken bijgehouden. Uit de eindmetingen blijkt dat er een lichte groei zichtbaar is met betrekking tot de kennis die leraren hebben opgedaan. De leraren geven aan verder te willen met het werken met succescriteria.

HET ONTWERP

Om voor leerlingen én leraren inzichtelijk te maken welke 'ingrediënten' een leerdoel bevat, kan je gebruik maken van succescriteria om het leerdoel op te splitsen en behapbaar te maken. Om succescriteria plaats te geven tijdens de rekenlessen, is er gekozen voor posters waarop het leerdoel zichtbaar is met de daarbij behorende succescriteria. Om de leraren te helpen met het formuleren van succescriteria, is gebruik gemaakt van gezamenlijk bestudeerde literatuur. Wanneer een leerling zo'n ingrediënt of succescriterium behaald heeft, zet de leerling een stempel. De leerling is zo betrokken bij zijn eigen leerproces.

*Hoe meer een leraar kan en weet,
des te meer onze leerlingen
hiervan profiteren.*



DE TEGENSTELLING OPZOEKEN

MARIANNE IMMING-KLAVER

Obs de Boeier, Lelystad, 478 leerlingen, Stichting SchOOL

Directeur: Roelie Renzema

Twee jaar geleden trok ik, samen met collega Marjolein, de stoute schoenen aan en besloot te starten met de MLI. Tijdens één van de eerste colleges vertelde de docent dat je nogal kunt veranderen tijdens de studie in denken en doen. Als ik aan die uitspraak terugdenk, heb ik inderdaad het idee dat dat het geval weleens kan zijn. Ik merk aan mezelf dat ik kritischer ben geworden, dat ik dieper over dingen nadenk in gesprekken. Ik merk dat ik het discussiëren over verschillende onderwerpen, of dat nu binnen of buiten het onderwijs is, echt veel leuker vind. Ook neem ik niet meer zomaar iets aan. Door het zelf doen van een onderzoek en doordat ik daarvoor meerdere invalshoeken heb moeten zoeken, probeer ik dat tijdens gesprekken ook te doen. Soms zoek ik de tegenstelling juist bewust op. Dat maakt het alleen maar interessanter, vind ik.

*Ik merk aan mezelf dat ik kritischer
ben geworden, dat ik dieper over
dingen nadenk in gesprekken.*

De collega's die in de PLG hebben deelgenomen aan het collectieve onderzoek, waren een enthousiaste en leergierige groep leraren. Tijdens verschillende PLG's hebben wij prachtige gesprekken gehad. Tijdens een van de werkvormen die we gedaan hebben, zei een collega dat we eindelijk weer eens echt inhoudelijk over het onderwijs aan het praten zijn geweest. Want inderdaad, vaak zijn vergaderingen het afstemmen van organisatorische dingen. Veel te weinig hebben we met elkaar gesprekken die het onderwijs verbeteren. Wij hebben dit op verschillende manieren aangepakt. Vooral een gesprek ordenen door middel van een werkvorm, zoals 'oranje-groen-gele memo's', bleek veel op te leveren. Bij deze werkvorm worden data geanalyseerd aan de hand van emotie (oranje memo's), morele overwegingen (groene memo's) en concepten (gele memo's). Door clustering en bijbehorende gesprekken, kregen we goed inzicht in wat we eigenlijk belangrijk vinden en waar we tegenaan lopen binnen het onderwijs. Een mooie werkvorm, die voor allerlei onderwerpen in te zetten is.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

'EEN CADEAUTJE GEVEN IS NIET ALTIJD MAKKELIJK'

HET GEVEN VAN DOELGERICHTE, EFFECTIEVE FEEDBACK TIJDENS DE REKENLES IN HET BASISONDERWIJS

Op De Boeier stellen wij samen met leerlingen leerdoelen. Om te zorgen dat leerlingen deze doelen kunnen behalen, is het belangrijk dat wij als leraren hen op een goede wijze begeleiden. Tijdens het onderzoek hebben we gekeken hoe we doelgerichte, effectieve feedback aan leerlingen kunnen geven. Om te bereiken dat leerlingen weten of zij het lesdoel hebben behaald, is een feedbackwaaier ingezet tijdens de rekenles. Deze bevat verschillende uit te voeren stappen met voorbeeldvragen op het gebied van doelen stellen, feedback geven en reflecteren tijdens de rekenles. Hiermee is het gelukt om feedback te geven die doelgerichter, kritischer, constructiever en meer begeleidend is geworden. Leraren stellen betere feedbackvragen en reflecteren structureel op de les en het lesdoel. De leerlingen kunnen hierdoor beter vertellen hoe ze sommen hebben uitgerekend, weten of het lesdoel is behaald en hoe zij het een volgende keer beter moeten doen.

HET ONTWERP

De feedbackwaaier wordt door leraren tijdens de gehele rekenles gebruikt. Deze bestaat uit negen waaierkaarten, die tijdens elk van de verschillende fases van de rekenles opgelegd kunnen worden. Op de eerste kaart staat aangegeven wat het doel van feedback geven is en stappen die leraren volgen tijdens de rekenles. Op de andere waaierkaarten staat een beschrijving van verschillende fases van de rekenles (op de voorkant) en een aantal voorbeeldvragen voor tijdens deze fases (op de achterkant). Het effectiefst is het, om Bevestigende-Kritische-Constructieve (BKC)-feedback te geven: 'Goed zo, je hebt al gevonden dat een dolfijn een zoogdier is, mooi' (B). 'Ik zie dat jullie nog niets beschreven hebben over de kenmerken waardoor je dit weet' (K). 'Je zou kunnen bespreken wat jullie hier al van weten en daarna nog meer informatie opzoeken' (C).



EEN INNOVATIE VAN ONS ALLEMAAL

MIRIAM KIST-KLAASSEN

School B te Steenwijk, 252 leerlingen, Stichting Op Kop

Directeur: André Lammers

In mijn rol als bouw- en ICT-coördinator miste ik de handvaten om het team mee te krijgen bij een innovatie. Tijdens de opleidingen van deze rollen, kwam dit heel summier aan bod. Dat was voor mij een belangrijke reden om de MLI te gaan volgen. Ik wilde ervoor zorgen dat ik het team meer kon inspireren in een innovatie en ervoor zorgen dat deze van binnenuit kwam, in plaats van van bovenaf.

Na een jaar ben ik gaan werken als intern begeleider, waardoor ik de rol als teacher leader nog sterker kon laten worden en het team beter kon inspireren. Ik heb door de master geleerd om de teamleden meer te betrekken bij een probleem of innovatie en in de literatuur zoek ik naar oplossingen en mogelijkheden om te onderzoeken wat op onze school het beste werkt. Door dit terug te koppelen aan het team en hier verder samen over door te denken, is de innovatie meer van ons allemaal.

Het eerste jaar van de master heb ik in mijn eigen klas onderzoek gedaan. Hierin werd het team nog weinig meegenomen. In de start van het tweede jaar van de master is er op School B een professionele leergemeenschap (PLG) opgezet om samen te werken aan het collectief praktijkonderzoek. Door de cyclus van collectief leren (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009) te volgen met de PLG, hebben we alle stappen van het onderzoek doorlopen. Dit was een prettige houvast voor de PLG. De cyclus hebben we zichtbaar opgehangen op de werkplek en tijdens de eerste bespreking is de cyclus uitgebreid besproken.

Door zelf als teacher leader de agenda te maken van de vergaderingen en deze aan te sturen, heb ik de grote lijnen van het project in de gaten kunnen houden. Tussentijds werd het team steeds meegenomen in de kleine stappen die we maakten bij het onderzoek. In de laatste vergadering is er een evaluatie gehouden met de PLG. Het was erg mooi om te zien dat iedereen enthousiast was over deze samenwerking. Een van de punten die in deze evaluatie naar voren kwam was dat het zo fijn is om samen na te denken over hoe iets beter kan, in plaats van het 'we doen het zo al jaren'.

*In de evaluatie kwam naar voren
dat het zo fijn is om samen na te
denken over hoe iets beter kan.*

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

ZELFSTURING BIJ DE REKENDOELEN. KUNNEN LEERLINGEN HUN EIGEN GEKOZEN DOELEN BEHALEN?

Binnen het daltononderwijs op School B was er de wens om meer zelfsturing te geven aan leerlingen bij de doelen van de lessen. In het onderzoek is er gezocht naar een manier waarop de leerlingen hun eigen doelen kunnen kiezen en hieraan zelfstandig kunnen werken om deze zelfgekozen doelen te behalen.

Om de leerlingen meer zelfsturing te kunnen geven, is het van belang dat de leraar een coachende rol aanneemt en hierin de leerlingen meer begeleidt in plaats van stuurt. Op deze manier wordt het leraargestuurd lesgegeven minder.

HET ONTWERP

De coachende rol van de leraren is onmisbaar om bij de leerlingen zelfsturing te kunnen bevorderen. Door middel van een schema met daarop reflectievragen (Van den Bergh en Ros, 2015) bij verschillende fasen in de lessen, heeft de leraar de leerlingen kunnen stimuleren en begeleiden in het kiezen en inoefenen van hun eigen doelen binnen het rekenonderwijs. Doordat de leraar een verandering van rol heeft gehad, was er bij de leerlingen een groot enthousiasme en betrokkenheid te zien in het halen van hun eigen doelen. Ze waren erg gemotiveerd om de doelen te behalen.



GOED LEIDERSCHAP VALT OF STAAT MET VOORBEELDGEDRAG

EVELIEN VAN DER KLAUW

KPZ Kenniscentrum, het masteronderzoek vond plaats in het afstudeerjaar van de pabo.

Directeur: Ingrid Lammerse

Door het volgen van de MLI kijk ik kritischer naar het onderwijs. De vraag 'waarom doen we de dingen zoals we ze doen?' is daarbij leidend voor mij. In het onderwijs worden regelmatig, met goede bedoelingen, hypes gevolgd zonder na te denken waarom dat zo belangrijk is voor de ontwikkeling van de school en de leerlingen. Toch is nadenken over het hogere doel van een verandering naar mijn idee een belangrijk aspect om een innovatie te doen slagen.

Door het volgen van de master is peerfeedback op KPZ op de kaart gezet. Door met de PLG de innovatie uit te voeren, werd het een olievlek in de organisatie. Collega's benaderden ons om peerfeedback in modules te implementeren of om de kwaliteit ervan te verbeteren. De studenten uit verschillende tutorgroepen die met het innovatieontwerp hebben gewerkt, merkten dat het geven van peerfeedback waardevol is voor zowel de feedbackgever als -ontvanger. Enerzijds is de feedback die de studenten ontvangen van betere kwaliteit, waardoor zij zichzelf kunnen ontwikkelen. Anderzijds zijn studenten beter in staat om criteriagericht feedback te geven aan een ander en om tussenproducten te vergelijken, waardoor zij ook meer inzicht krijgen in waar zij zelf staan in het leerproces.

Goed leiderschap valt of staat naar mijn idee met voorbeeldgedrag. Ik denk dat voorbeeldgedrag bijdraagt aan het vertrouwen in de ander. Vanuit deze overtuiging koos ik ervoor om de leden van mijn PLG te trainen in het begeleiden van peerfeedback. Zij gaven deze training vervolgens door aan de studenten in hun eigen tutorgroep. Ik wilde anderen niet vertellen hoe ze iets moesten doen, maar ik wilde het ze zelf laten ervaren. De kracht van het innovatieontwerp zit denk ik in de eenvoud ervan. Ik bracht alle benodigde aspecten van de begeleiding samen tot een stappenplan voor studenten dat zij konden volgen om effectieve peerfeedback te geven aan elkaar. Door de positieve reacties van zowel studenten als docenten hoorden ook andere collega's van het innovatieontwerp. Zij benaderden de PLG-leden of mij om mee te denken welke plaats peerfeedback kan krijgen in modules. Daarnaast wordt er binnenkort nog gekeken hoe dit innovatieontwerp een plek kan krijgen binnen de nieuwe opleidingen.

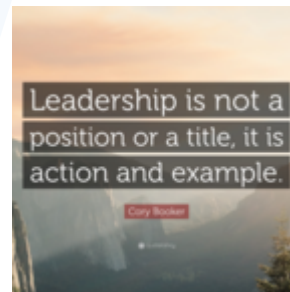
*Door het volgen van de master is
peerfeedback op KPZ op de kaart gezet.*

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK DE BEGELEIDING VAN PEERFEEDBACK

Het collectief praktijkonderzoek richtte zich op het verbeteren van de begeleiding van peerfeedback op KPZ. Tutoren merkten op dat het begeleiden van peerfeedback complex is en dat de kwaliteit ervan laag was. Dit heeft ertoe geleid het begeleiden van peerfeedback anders te willen vormgeven. Een verandering binnen de organisatie is gerealiseerd, waarbij tutoren een feedbacktraining aanboden en twee bijeenkomsten van peerfeedback begeleidden volgens eisen uit de literatuur. De evaluatie toont aan dat het innovatieontwerp bijdraagt aan de begeleiding van peerfeedback bij studenten. Tevens lijkt de kwaliteit van de feedback in alle groepen te zijn verhoogd.

HET ONTWERP

De innovatie bestond uit een gelaagd ontwerp waarbij de teacher leader de kennis overdroeg door middel van een feedbacktraining naar de tutoren. De tutoren gaven vervolgens de feedbacktraining aan de studenten. De bijeenkomsten van peerfeedback in de tutorgroep werden voorbereid door de tutoren. Hierbij maakten ze gebruik van het les(voorbereidings)formulier. Op dit formulier staan aandachtspunten voor de verschillende stappen van het begeleidingsproces. De studenten gaven in groepjes tijdens twee bijeenkomsten peerfeedback op afstudeeropdrachten van elkaar met behulp van het ontwikkelde stappenplan.



BETER IETS KLEINS AANPAKKEN MET GROOT RESULTAAT, DAN ANDERSOM

MARLEEN DE LANGE

Obs Aremberg te Zwartsluis, 220 leerlingen, Stichting Op Kop

Directeur: Jeroen Oosterhof

De MLI heeft ervoor gezorgd dat ik mij zowel op persoonlijk als professioneel vlak heb ontwikkeld. Twee jaar studeren zorgde ervoor dat ik een stuk zelfverzekerder ben geworden, iets wat ik bij de start van de opleiding niet had kunnen voorzien. Ik geef mijn mening en kom voor mezelf op. Waar spreken voor een groep eerst spannend was, draai ik daar nu mijn hand niet meer voor om.

Niet alleen ik, ook de schoolorganisatie heeft een groei doorgemaakt. Het proces van collectief leren zorgde voor bewustwording en een open cultuur. Elkaar feedback geven over het didactisch handelen was niet gebruikelijk, maar bleek minder spannend dan vooraf gedacht. Met het uitgangspunt het onderwijs te versterken, leverde dit mooie gesprekken op waarbij de kracht in het samenwerken zat. Hoe mooi is het om samen een kwaliteitsverbetering in het onderwijs na te streven? Samen staan we sterk!

Het is belangrijk dat een verandertraject breed gedragen wordt door het team. Het gezamenlijk bepalen van de ambitie was daarom een belangrijk startpunt. Waarom doen we de dingen zoals we ze doen? Wat is nodig om ons onderwijs te verbeteren? In open teamgesprekken werd duidelijk waar onze ambitie lag. Daarna werd de organisatie in kaart gebracht. Inzicht in ieders kwaliteiten en in de cultuur van de school, waarvan de uitkomsten aanknopingspunten boden voor het ontwerp. In eerste instantie was het de bedoeling het ontwerp uit te voeren in alle groepen van obs Aremberg; dit bleek echter te complex. Een belangrijk leerpunt was dan ook dat je beter iets kleins kunt aanpakken met groot resultaat dan andersom. De leraren in de middenbouw hebben proactief meegedacht. De belangrijkste winst is een stuk bewustwording over het eigen didactisch handelen. Het ontwerp zal vanaf volgend jaar gefaseerd geïmplementeerd gaan worden in de boven- en onderbouw. Natuurlijk waren er ook struikelblokken. Ook ik heb als teacher leader te maken gehad met weerstand. Lastig, maar de collega die kritische vragen stelt, geeft juist waardevolle informatie voor verbetering. Een wijs inzicht dat ik altijd in mijn achterhoofd houd.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

1 + 1 = 3, REKENEN DOE JE SAMEN!

Tegenvallende toetsresultaten vormden de aanleiding het rekenonderwijs op obs Aremberg eens goed onder de loep te nemen. In de wetenschap dat de kwaliteit van de leraar direct effect heeft op leerprestaties, werd de focus op het didactisch handelen gelegd. De leraren gaven rekeninstructie aan de hand van het EDI-model: een lesdoel centraal, stapsgewijs overdragen van verantwoordelijkheid, controle van begrip. De lessen werden gefilmd en gezamenlijk geanalyseerd. Feedback geven op elkaars les, waarbij samen leren centraal stond. Het leverde bewustwording over het eigen leraargedrag op, maar ook meer eenheid in instructie en een versterkte doorgaande lijn. Zo werd 1 + 1 echt 3!

HET ONTWERP

Naast een duidelijke, stapsgewijze manier om rekeninstructie te geven, lag de focus van het ontwerp op collegiaal leren. Hoe kunnen we er samen voor zorgen dat de doorgaande lijn binnen ons rekenonderwijs versterkt wordt? Filmopnamen van de rekenlessen werden geanalyseerd met een kijkwijzer. De leraren kozen hiervoor zelf fragmenten die ze wilden delen. Een moment van trots, maar ook een moment waarover ze minder tevreden waren. Het gezamenlijk bekijken van deze beelden, vormde het startpunt voor inhoudelijke gesprekken, waarbij het didactisch handelen centraal stond. Iedereen durfde zich kwetsbaar op te stellen, waardoor we samen veel geleerd hebben!

*De collega die
kritische vragen stelt,
geeft juist waardevolle
informatie voor
verbetering.*



CONTINU VERBETEREN

DANIËLLA MORCUS

Obs de Boeier te Lelystad, 465 leerlingen, Stichting SchOOL

Directeur: Roelie Renzema

De MLI zorgde bij mij voor een groei in mijn leiderschap. Tijdens het leiden van een onderwijsinnovatie nam ik de rol van teacher leader aan en ik ging hier ook naar handelen. Als pas afgestuurde pabo-student was dit even zoeken. Echter, ik vond het onderwerp van mijn onderzoek (portfoliogesprekken bij kleuters) enorm interessant. Dit zorgde ervoor dat ik intrinsiek gemotiveerd was om dit onderzoek goed neer te zetten. Niet alleen voor mijzelf, maar ook voor mijn school, collega's en de kinderen. Door dit onderzoek kunnen wij dan ook met behulp van het ontwikkelde stappenplan portfoliogesprekken voeren met kleuters.

Op het moment van het onderzoek was er veel onrust binnen de school. Er was geen directie, veel personeelsverloop, geen tijd voor onderzoek en een hoge werkdruk. Deze interne context zorgde voor een aanpassing in de gekozen activiteiten. Bij het professionaliseren van het team heb ik daarom bewust gekozen voor activiteiten die de werkdruk zo min mogelijk verhogen. In de PLG besteedden wij zo vaak mogelijk aandacht aan het onderzoek, maar we deden dit wel zo concreet mogelijk. Hierdoor waren vergaderingen niet te lang en vooral praktisch. Dit ging goed. Communicatie en samenwerking waren hierdoor transparant en systematisch.

*Ik nam de rol van
teacher leader aan en
ik ging hier ook naar
handelen.*

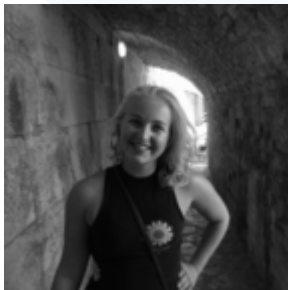
COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

'IK WIL HET ZÉLF VERTELLEN!'

Obs de Boeier werkt met de visie 'continu verbeteren'. Onderdeel van deze visie is het voeren van portfoliogesprekken in alle groepen van de basisschool. Leraren hadden geen ervaring met deze gesprekken en hadden behoefte aan een stappenplan. Dit stappenplan is ontwikkeld voor leraren en leerlingen. De evaluatie van dit ontwerp toonde aan dat het stappenplan lijkt te werken: portfoliogesprekken werden meer gestructureerd gevoerd en het eigenaarschap van leerlingen groeide volgens leraren en ouders, waarbij ze ook kanttekeningen plaatsten en bij vergelijking toch ook veel voordelen zagen in traditionele oudergesprekken.

HET ONTWERP

Met het onderzoek is een stappenplan ontworpen voor het voeren van portfolio-gesprekken met kleuters. Er is een stappenplan voor leraren en een stappenplan voor leerlingen ontworpen. Het stappenplan voor leerlingen bestaat uit een visuele weergave van de stappen die de leerlingen moeten nemen. Hierdoor weten leerlingen wat ze wanneer moeten vertellen. Het stappenplan voor leraren bestaat vooral uit verdiepende vragen die de leraar tijdens het gesprek aan de leerling kan stellen.



HET STAPPELPLAN VOOR LEERLINGEN	
1. Welke dingen heb ik gedaan?	
2. Wat heb ik geleerd?	
3. Wat heb ik ervaren?	
4. Wat heb ik geleerd?	
5. Wat heb ik geleerd?	
6. Wat heb ik geleerd?	
7. Wat heb ik geleerd?	
8. Wat heb ik geleerd?	
9. Wat heb ik geleerd?	
10. Wat heb ik geleerd?	
11. Wat heb ik geleerd?	
12. Wat heb ik geleerd?	
13. Wat heb ik geleerd?	
14. Wat heb ik geleerd?	
15. Wat heb ik geleerd?	
16. Wat heb ik geleerd?	
17. Wat heb ik geleerd?	
18. Wat heb ik geleerd?	
19. Wat heb ik geleerd?	
20. Wat heb ik geleerd?	
21. Wat heb ik geleerd?	
22. Wat heb ik geleerd?	
23. Wat heb ik geleerd?	
24. Wat heb ik geleerd?	
25. Wat heb ik geleerd?	
26. Wat heb ik geleerd?	
27. Wat heb ik geleerd?	
28. Wat heb ik geleerd?	
29. Wat heb ik geleerd?	
30. Wat heb ik geleerd?	
31. Wat heb ik geleerd?	
32. Wat heb ik geleerd?	
33. Wat heb ik geleerd?	
34. Wat heb ik geleerd?	
35. Wat heb ik geleerd?	
36. Wat heb ik geleerd?	
37. Wat heb ik geleerd?	
38. Wat heb ik geleerd?	
39. Wat heb ik geleerd?	
40. Wat heb ik geleerd?	
41. Wat heb ik geleerd?	
42. Wat heb ik geleerd?	
43. Wat heb ik geleerd?	
44. Wat heb ik geleerd?	
45. Wat heb ik geleerd?	
46. Wat heb ik geleerd?	
47. Wat heb ik geleerd?	
48. Wat heb ik geleerd?	
49. Wat heb ik geleerd?	
50. Wat heb ik geleerd?	
51. Wat heb ik geleerd?	
52. Wat heb ik geleerd?	
53. Wat heb ik geleerd?	
54. Wat heb ik geleerd?	
55. Wat heb ik geleerd?	
56. Wat heb ik geleerd?	
57. Wat heb ik geleerd?	
58. Wat heb ik geleerd?	
59. Wat heb ik geleerd?	
60. Wat heb ik geleerd?	
61. Wat heb ik geleerd?	
62. Wat heb ik geleerd?	
63. Wat heb ik geleerd?	
64. Wat heb ik geleerd?	
65. Wat heb ik geleerd?	
66. Wat heb ik geleerd?	
67. Wat heb ik geleerd?	
68. Wat heb ik geleerd?	
69. Wat heb ik geleerd?	
70. Wat heb ik geleerd?	
71. Wat heb ik geleerd?	
72. Wat heb ik geleerd?	
73. Wat heb ik geleerd?	
74. Wat heb ik geleerd?	
75. Wat heb ik geleerd?	
76. Wat heb ik geleerd?	
77. Wat heb ik geleerd?	
78. Wat heb ik geleerd?	
79. Wat heb ik geleerd?	
80. Wat heb ik geleerd?	
81. Wat heb ik geleerd?	
82. Wat heb ik geleerd?	
83. Wat heb ik geleerd?	
84. Wat heb ik geleerd?	
85. Wat heb ik geleerd?	
86. Wat heb ik geleerd?	
87. Wat heb ik geleerd?	
88. Wat heb ik geleerd?	
89. Wat heb ik geleerd?	
90. Wat heb ik geleerd?	
91. Wat heb ik geleerd?	
92. Wat heb ik geleerd?	
93. Wat heb ik geleerd?	
94. Wat heb ik geleerd?	
95. Wat heb ik geleerd?	
96. Wat heb ik geleerd?	
97. Wat heb ik geleerd?	
98. Wat heb ik geleerd?	
99. Wat heb ik geleerd?	
100. Wat heb ik geleerd?	

NIEUWSGIERIGHEID ALS LEIDRAAD

ILSE OUWENS

Cibap, Vakschool voor verbeelding te Zwolle, 1750 studenten

Directeur: Coby Zandbergen

'Wie nieuwsgierig is, besteedt aandacht aan wat hij ziet en hoort' (Van der Vorst, 2007)
Van der Vorst maakte deze beschrijving van nieuwsgierigheid door te kijken naar de etymologische achtergrond van het woord *curiosity* dat komt van het Latijnse *cura*, dat zorg betekent. Zorgen voor, aandacht geven aan wat er in je omgeving gebeurt, begint dus bij nieuwsgierigheid. De MLI heeft mijn nieuwsgierigheid naar leren opnieuw getriggerd. Samen met het team omgevingsbewustzijn hebben we vorm gegeven aan nieuwsgierigheid als leidraad voor het ontwikkelen van lessen en activiteiten in de leeromgeving. Door het uitvoeren van experimenten, het volgen van studiedagen en ontwerpessies zijn we als team wijzer geworden. Zo hebben we nieuwe kennis gekregen, maar vooral ook veel nieuwe vragen.

Het stellen van de juiste vraag is cruciaal bij de start van een onderwijsontwikkeling, want een vraag stellen is een denkproces starten. Het team omgevingsbewustzijn is gestart het ontwikkelen van een gezamenlijke missie. Die missie, het doorbreken van de filter bubbel, komt voort uit het feit dat we zien dat studenten vaak binnen het bekende onderzoek blijven doen. Hun wereldbeeld is daardoor beperkt tot hun filterbubbel die, doordat internet werkt met bigdata en algoritmes, steeds wordt aangevuld met vergelijkbare informatie. Hierdoor komt een student in een 'you-loop' terecht. In een you-loop ontwikkel je, doordat je steeds bevestigd krijgt wat je al weet, een steeds smaller wordende versie van jezelf.

Het team wilde dit jaar niet alleen de filterbubbel van de student doorbreken maar ook de filterbubbel van het team zelf. Hiervoor heeft het team steeds de verbinding gezocht met buiten. We zijn dus letterlijk buiten de muren van het Cibap gaan kijken. We hebben colleges bezocht, we zijn op bezoek geweest bij verschillende bedrijven, maatschappelijke instellingen en musea. Het team omgevingsbewustzijn krijgt duidelijk energie van ervaringen die het wereldbeeld vergroten, de dialoog bevorderen en die de student centraal stellen. Tijd en ruimte zijn hierbij de factoren die nodig zijn om het proces te faciliteren.

Het team wilde dit jaar niet alleen de filterbubbel van de student doorbreken, maar ook de filterbubbel van het team zelf.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

ACTIEVE STUDENTEN DOOR HET TRIGGEREN VAN NIEUWSGIERIGHEID

ONTWERPGERICHT ONDERZOEK NAAR DE INVLOED VAN NUDGING DOOR PEERS

Studenten op Cibap, vakschool voor verbeelding, worden voorbereid op een carrière in de creatieve industrie. Hiervoor is het van belang dat zij op de hoogte zijn van actuele ontwikkelingen op het gebied van kunst en cultuur. Samen met studenten is een plan ontwikkeld: de museumkwartiermakers. Deze groep, bestaande uit studenten en docenten, proberen door 'nudges', kleine duwtjes in de gewenste richting, de nieuwsgierigheid van medestudenten naar musea te beïnvloeden. Uitgangspunt bij het ontwerp vormt de theorie over nieuwsgierigheid. Hieruit blijkt dat studenten vooral nieuwsgierig zijn naar elkaar.

HET ONTWERP

De museumkwartiermakers hebben drie nudges getest: museumlessen, activiteiten bij exposities binnen school en verslaglegging van museumbezoek via Instagram. Dit heeft opgeleverd dat bij ruim een kwart van de studenten de attitude over musea positief is beïnvloed. Maar wat zeker zo belangrijk is, is dat het ontwerp bijdraagt aan actieve studentparticipatie: het ontwerp zet studenten in the lead. Studenten werken met peers samen en creëren een learning community. Bij de museumkwartiermakers is nieuwsgierigheid gaan werken als een intrinsieke motor: elke ervaring leidt weer tot een nieuwe vraag, een nieuwe wens. En met elke nieuwe ervaring prik je dus een gaatje in je eigen filterbubbel.



GEZAMENLIJKE AMBITIE EN VISIE

ANKE POEL

Kindcentrum Warande te Lelystad, 280 leerlingen, Stichting SchOOL

Directeur: Hans Faust

Het volgen van de MLI heeft mij geleerd om nog meer het heft in eigen handen te nemen. Veranderen en innoveren moet gebeuren op de werkvloer door medewerkers. Medewerkers kunnen inschatten wat er nodig is, waar het nodig is en waarom iets nodig is om kinderen te laten leren en ontwikkelen. Tijdens de master heb ik geleerd deze processen te begeleiden.

Op Kindcentrum Warande wordt gewerkt in professionele leergemeenschappen (PLG's). De teacher leaders in het team zorgen dat er volgens een cyclus gewerkt wordt, waardoor we samen leren en duurzaam innoveren. Omdat we tijd nemen om informatie te verzamelen rondom een praktijkprobleem, kunnen we goed inschatten wat wel/niet werkt voor onze kinderen. Door deze werkwijze ligt de nadruk op duurzame, lange termijn-ontwikkelingen.

De innovatie waaraan ik samen met het team gewerkt heb, bestond uit het stellen van hogere orde denkvragen binnen kernconcepten, een aanpak voor wereldoriëntatie. Ik heb met het team een gezamenlijke ambitie opgesteld en ze geïnformeerd over de kansen (cyclisch werken, onderbouwen, duurzaam leren en innoveren) en beperkingen (vaste deadlines, vaste werkwijze) vanuit de studie. Daarna hebben we een PLG samengesteld en de cyclus van collectief leren doorlopen. Tijdens het traject heb ik het hele team zoveel mogelijk op de hoogte gehouden van de vorderingen om een basis te leggen voor het uitbreiden van de innovatie naar meerdere groepen en om het team te enthousiasmeren. Wat mij vooral is bijgebleven, is dat een gezamenlijke ambitie en een door het team gedragen visie cruciaal zijn. Bij elke tegenslag, twijfel of kritische feedback vormen de gezamenlijke ambitie en de visie een sterke fundering waarop teruggegrepen kan worden. Daarnaast zorgt het ervoor dat collega's tijd willen investeren in het samenkomen in de PLG en het ontwerpen van een innovatie. Door het succes van de innovatie en het enthousiasme van het team, wordt het stellen van hogere orde denkvragen volgend schooljaar geïntroduceerd in alle groepen.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

CURRICULUMONTWERP HOGERE ORDE DENKEN: KERNCONCEPTLESSEN ONTWERPEN WAARBIJ EEN BEROEP WORDT GEDAAN OP HOGERE ORDE DENKVAARDIGHEDEN VAN KINDEREN VAN GROEP 7 EN 8

De discrepantie tussen de kennis, vaardigheden en attitudes die de snel veranderende samenleving vraagt en wat de kinderen op Kindcentrum Warande aangeboden krijgen is te groot. De focus van dit onderzoek ligt op de 21e eeuwse vaardigheden probleemoplossend, kritische en creatief denken. Om de ontwikkeling van deze denkvaardigheden te stimuleren worden hogere orde denkvragen ingezet. Een belangrijk hulpmiddel voor het formuleren van hogere orde denkvragen is de taxonomie van Bloom.

HET ONTWERP

De PLG maakt voor de groepen 7 en 8 meerdere opdrachtkaarten met lagere en hogere orde denkvragen die ingezet worden bij de kernconceptlessen. De kinderen kiezen op basis van interesse en/of leerdoel een opdrachtkaart en onderbouwen waarom ze voor de betreffende kaart hebben gekozen. Vervolgens gaan ze een aantal weken aan de slag om het antwoord op de denkvraag te vinden. De medewerkers begeleiden de kinderen bij hun zoektocht.

Daarnaast wordt het team middels een presentatie kennis bijgebracht over de taxonomie van Bloom en wordt er tijdens een workshop geoefend in het vaardig worden van het stellen van hogere orde denkvragen.

Bij elke tegenslag, twijfel of kritische feedback vormen de gezamenlijke ambitie en de visie een sterke fundering waarop teruggegrepen kan worden.



INSPIREREN EN ENTHOUSIASMEREN

IVETTE VAN SCHOOTEN

De Linderte, Raalte, 348 leerlingen, mijnplein

Directeur: Han van Rhee

Persoonlijk ben ik gegroeid in het uitvoeren van een onderzoek, waarbij ik steeds kritischer ben gaan leren kijken naar essentiële factoren die van belang zijn bij het doen van onderzoek in de school. Hierbij heeft de nauwe samenwerking in de PLG en die met het team een belangrijke rol gespeeld in dit gehele traject, waarbij ik als teacher leader mag functioneren en collega's inspireer, enthousiasmeer en samen met hen in een onderzoeksproces zit. Met elkaar hebben we de ontwikkeling van leerlingen continue voor ogen gehouden en het werken aan eigenaarschap centraal gesteld. Leerlingen stellen hun eigen doelen op, waardoor er meer verantwoordelijkheid is voor het leerproces en leerlingen eigenaar worden van hun leerproces.

*Met elkaar hebben we de
ontwikkeling van leerlingen
continue voor ogen gehouden.*

Er is een PLG opgezet op De Linderte die nauw heeft samengewerkt met de onderzoeksgroep, waar de directeur van De Linderte ook aan deelneemt. Hierdoor was er vanuit verschillende lagen en groepen in de organisatie expertise aanwezig. De open communicatie met de PLG en brainstormsessies zorgden voor kritische blikken op het onderzoeksproces in de school. Hierbij zorgden we ervoor dat we ons doel en de visie van De Linderte voor ogen hielden. Met deze groep creëerden we al veel draagvlak, wat uitbreidde naar draagvlak in het team om aan eigenaarschap van leerlingen te werken. Als teacher leader was het van belang te luisteren naar de inbreng van de leden in de PLG en onderzoeksgroep. Ik hield de verschillende stappen in mijn achterhoofd, maar gaf collega's de mogelijkheid om met elkaar te analyseren en deze analyses om te zetten tot nieuwe ideeën om ons uiteindelijke doel te behalen (werken aan eigenaarschap). Dit zorgde onder andere voor een gedeelde verantwoordelijkheid binnen de PLG, een groot succes en enorme meerwaarde binnen het uitvoeren van een onderzoek.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

Het ontwerpgerichte onderzoek richt zich op doelen stellen met leerlingen, om hiermee aan eigenaarschap van leerlingen te werken in groep 5 t/m 8. Leraren en leerlingen werken allen aan het stellen van doelen, alleen zit er geen structuur in en is de frequentie verschillend bij de groepen. Middels het ontwerp hebben de leerlingen een eigen sociaal emotioneel doel opgesteld en gedurende zes weken eraan gewerkt om eigenaar te worden van het leerproces. De rol van de leraar veranderde steeds meer gedurende het leerproces, waarbij de leidende en sturende rol verandert naar een coachende rol. De doelenposters maken de doelen voor alle leerlingen en de leraar inzichtelijk. Het ontwerp draagt bij aan de ontwikkeling van eigenaarschap van leerlingen.

HET ONTWERP

De leraar gaat in gesprek met de groep over het belang van doelen stellen en doet dit middels de leerkuil. Het ontwerp bestaat uit het formulier 'Setting Goals'. De leerlingen vullen het doel in op het formulier en geven aan waarom zij hieraan willen werken en beschrijven de planning van het doel. Voor de monitoring wordt er middels stellingen een spel gedaan in groepjes. Hierbij bevragen leerlingen elkaar op het proces van het doel. De leraar loopt rond en coacht de leerlingen middels het stellen van verdiepende vragen. Er is een handreiking voor de leraren welke verdiepende vragen tijdens deze monitoring gesteld kunnen worden. Voor de evaluatie zullen de leerlingen een dobbelspel spelen en wordt de reflectie op het gestelde doel onder de aandacht gebracht.

EIGEN HANDELEN VERBETEREN

SONJA STUBER

Sws de Sprang, 100 leerlingen, Stichting Aves

Directeur: Henriëtte Wentink

Ik heb gemerkt dat het volgen van de MLI mij gedwongen heeft om bewust te handelen en kritisch te kijken naar het onderwijs en mijzelf. Een spiegel was continu aanwezig. Ik merk dat ik initiatieven om het onderwijs te verbeteren durf te nemen. Met het team kijken naar ons onderwijs en onszelf voelde ik al meerwaarde. Om vervolgens met elkaar stappen te zetten om ons eigen handelen te verbeteren, voelde als een succes.

Collectief hebben wij het onderzoek vormgegeven volgens de onderzoek cyclus (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009). In het begin is er een professionele leer-gemeenschap samengesteld die intensief heeft meegedacht in het gehele proces. De professionele leergemeenschap bestond uit leraren uit de onder- boven- en middenbouw en de directeur. Met z'n vijven hebben we de gehele onderzoekscyclus doorlopen. We hebben veel inhoudelijke gesprekken gevoerd. Bij de uitvoering van het ontwerp hielden de leraren een logboek bij. De directeur ging iedere week bij de uitvoerende leraren langs om middels een kijkwijzer het proces te monitoren. De bevindingen van alle leraren en de directeur zijn meegenomen in de conclusie. Wat voor mij cruciaal is voor de professionalisering van teams? Wees open en transparant naar het team, deel de visie, deel je passie. Kijk naar wat al bereikt is en waar jullie nog heen willen. Het is een mooi proces dat je samen aangaat!

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

Het onderzoek richt zich op de zwakkere rekenaars van De Sprang. De discrepantie tussen de situatie waarin de zwakkere rekenaars niet betrokken zijn bij de klassikale instructie van rekenen en weinig plezier en zelfvertrouwen kennen, heeft ertoe geleid het rekenonderwijs anders te willen vormgeven. Op basis van het literatuuronderzoek en de organisatieanalyse is er een ontwerp vormgegeven dat leraren kennis geeft van voorinstructie. Er heeft een interventieperiode plaatsgevonden, waarbij de leraren middels logboeken, flitsbezoeken, vragenlijsten en focusgroepen de werking van dit ontwerp hebben geanalyseerd. Deze metingen hebben getoond dat de leerlingen en leraren tevreden zijn over het inzetten van voorinstructie en dat het lijkt bij te dragen bijdraagt aan het plezier, zelfvertrouwen en de betrokkenheid tijdens de rekenlessen.

HET ONTWERP

Wij hebben in onze school voorinstructie vormgegeven bij het vakgebied rekenen aan de zwakkere rekenaars. Wij zien hier een positieve bijdrage aan het zelfvertrouwen van de leerlingen. Door de leerlingen voor de klassikale instructie voor te bereiden op het les doel, kunnen zij met de klassikale instructie goed meekomen. Dit heeft ervoor gezorgd dat het plezier tijdens de rekenlessen is toegenomen.

*Kijk naar wat
al bereikt is en
waar jullie nog
heen willen.*



VAN LERAARGESTUURDE NAAR KINDGESTUURDE GESPREKKEN

MARJOLEIN VAN 'T VEEN-VELDKAMP

Obs de Boeier te Lelystad, 478 leerlingen, Stichting SchOOL

Directeur: Roelie Renzema

De MLI heeft me zowel theoretische als praktische kennis opgeleverd. Niet alleen op het gebied van kindgestuurde oudergesprekken, maar ook op onderzoeksgebied. Ik heb geleerd kritischer te kijken en weet nu hoe we nieuwe onderwerpen binnen school door middel van teamleren kunnen onderzoeken.

De school heeft handvatten gekregen om van leraargestuurde rapportgesprekken over te gaan naar kindgestuurde oudergesprekken. Daarnaast hebben leraren uit de PLG (professionele leergemeenschap) gezamenlijk geleerd en hun kennis kunnen verbreden. Leraren, ouders en leerlingen hebben inspraak gehad in het proces om het innovatieontwerp zo goed mogelijk op maat vorm te geven. Tijdens een overleg met de intern begeleider en leraren van een andere school binnen de stichting is interesse getoond in de innovatieontwerpen. Scholen binnen het bestuur kunnen gebruik maken van de innovatieontwerpen wanneer zij daaraan toe zijn.

De leerlingen hebben met het innovatieontwerp een hulpmiddel in handen om een kindgestuurd oudergesprek te kunnen voeren. Het helpt hen om het eigen leerproces te verwoorden.

*Ik heb geleerd kritischer te kijken
en weet nu hoe we nieuwe onderwerpen
binnen school door middel van
teamleren kunnen onderzoeken.*

Leraren van de groepen 3 en groep 4 hebben een PLG gevormd. Die is samengesteld op basis van beschikbaarheid van groepen en leraren die nog geen ervaring hadden op het gebied van kindgestuurde oudergesprekken. Begin van het schooljaar heb ik maandelijks bijeenkomsten gepland in de jaarplanning. Ik heb voor het onderzoek de kartrekkersrol op me genomen, gezien de onrustige situatie wat betreft personeelsbezetting en het ontbreken van een directeur. De PLG heeft gezamenlijk een ambitie bepaald en naast zichzelf ook ouders, leerlingen en de expertise van bovenbouwleraren

als stakeholders inspraak gegeven. Dit heeft geresulteerd in breed gedragen innovatieontwerpen die goed inzetbaar zijn voor leraren en leerlingen. Tevens heeft dit als voordeel gehad dat de innovatie gedurende het proces veel onder de aandacht bleef van betrokkenen. Volgend schooljaar zullen ook de middenbouwgroepen gaan werken met de innovatieontwerpen. PLG-leden geven aan het prettig te vinden om echt over de inhoud en de kern van het onderwijs te sparren met elkaar. Iedere bijeenkomst zijn voorgaande stappen kort geëvalueerd en vervolgstappen in het onderzoek gepland. Gebleken is dat een goede planning en het steeds weer verzamelen van input van verschillende stakeholders essentieel zijn in een onderzoek. Zo blijft iedereen betrokken.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

'LAAT DE DESKUNDIGE AAN HET WOORD'.

EEN COLLECTIEF ONTWERPGERICHT ONDERZOEK NAAR KINDGESTUURDE OUDERGESPREKKEN IN HET BASISONDERWIJS.

Het onderzoek richt zich op de ontwikkeling van inzicht in het eigen leerproces bij leerlingen van de groepen 3 en 4 door middel van het voeren van kindgestuurde oudergesprekken. De leraren van de groepen 3 en 4 hebben geen ervaring met het voorbereiden en begeleiden van dergelijke gesprekken. Stappenplannen voor de leraar én de leerling zijn op basis van literatuuronderzoek en praktijkanalyse ontwikkeld en door zes leraren en 90 leerlingen gedurende zes weken getest.

HET ONTWERP

De innovatieontwerpen (stappenplannen) richten zich op de leraar en op de leerling: voor de leraar staan hier de stappen op die hij moet ondernemen om een kindgestuurd oudergesprek voor te bereiden en te begeleiden. Tijdens het kindgestuurd oudergesprek kan de leraar gebruik maken van de (reflectieve) voorbeeldvragen op het stappenplan, om de leerling weer op weg te helpen indien nodig.

Voor de leerling staan hier de stappen van het kindgestuurd oudergesprek op; de stappen worden visueel ondersteund met plaatjes. De stappenplannen bieden houvast aan leraar en leerling in de overgang van leraargestuurde rapportgesprekken naar kindgestuurde oudergesprekken op De Boeier.



SAMEN BESLISSINGEN NEMEN

LINDA DE VRIES

Duisterhoutschool Heerenveen en Oosterwolde, 99 leerlingen, SO Fryslân

Directeur: Wietse Blink

De MLI heeft ervoor gezorgd dat ik meer mijn plek binnen het team heb ingenomen. Ik laat nu meer van mijzelf zien en treed eerder op de voorgrond. Ik heb mij ontwikkeld in het begeleiden van collega's binnen het onderzoek. In gesprek gaan met collega's heeft waardevolle inzichten opgeleverd, zowel over het collectieve proces als over het resultaat. Door iedere teamvergadering het onderzoek in te plannen en de verschillende fasen van collectief leren te doorlopen, zijn er samen beslissingen genomen waardoor het innovatie-ontwerp door iedereen gedragen werd. Iedereen was op een gegeven moment betrokken en had zijn eigen rol. Collega's geven aan dat als je echt iets wil bereiken in een verandertraject, dit een hele mooie manier is. Ook het ontwerp langer uitproberen voor je met conclusies komt, is waardevol. Voor de leerlingen heeft het opgeleverd, dat zij nu meer keuze hebben tussen diverse sport- en spelactiviteiten tijdens de pauze. Ze mogen zelf weten of ze hieraan meedoen. Door het begeleiden van deze activiteiten, doen er meer leerlingen mee. Ze kunnen terugvallen op de begeleiding als dit nodig is, dit zorgt bij een aantal leerlingen voor een veilig gevoel.

*Ik laat nu meer van mijzelf zien
en treed eerder op de voorgrond.*

Samen met het team zijn er verschillende activiteiten ondernomen binnen het onderzoek. De teamleider is gedurende het proces betrokken geweest door samen de bijeenkomsten voor- en na te bespreken. De teamleider was ook regelmatig bij de bijeenkomsten aanwezig. Om de beginsituatie in kaart te brengen is er een mindmap gemaakt en er is een ambitie geformuleerd. De instrumenten om praktijksituatie in kaart te brengen zijn gezamenlijk gekozen. Vanuit de resultaten zijn de gegevens geanalyseerd en op basis daarvan gezamenlijke keuzes gemaakt voor het innovatie-ontwerp. Iedereen met de neus dezelfde kant op krijgen was in het begin een uitdaging, niet iedereen zat te wachten op een onderzoek. Door samenwerken, in gesprek te blijven, iedereen een rol te geven en rekening te houden met onderliggende waarden, raakte iedereen betrokken. De sport- en spelactiviteiten worden nog steeds aangeboden en volgend jaar wordt er een werkgroep opgesteld om het schoolplein verder aan te passen vanuit de wensen van de leerlingen en het team.

Wat belangrijk is bij professionalisering van teams, is dat iedereen inbreng heeft en dat er rekening gehouden wordt met elkaars waarden. Het doorvragen naar achterliggende gedachten en in gesprek blijven is hierbij belangrijk.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

JUF, NU KAN IK EINDELIJK OOK MEEDOEN MET DE SPELLETJES

De aanleiding van het onderzoek was een saai, kaal, niet uitdagend/avontuurlijk schoolplein dat onvoldoende bij de doelgroep aansloot. Het doel van het onderzoek was dat leerlingen onder begeleiding van de pleinwacht konden deelnemen aan sport- en spelactiviteiten tijdens de pauze. Het innovatie-ontwerp lijkt een positieve bijdrage te leveren aan het aantal leerlingen dat meedoet aan de activiteiten. Leerlingen zeggen dat ze het fijn vinden dat er keuze is en dat de activiteiten worden begeleid. Ook het team is positief en wil het innovatie-ontwerp blijven inzetten.

HET ONTWERP

Het innovatie-ontwerp bestond uit het aanbieden van diverse sport- en spelactiviteiten. Deze activiteiten werden begeleid. Het ontwerp was voornamelijk gericht op het succesvol laten deelnemen aan de sport- en spelactiviteiten. Dit werd gedaan door het geven van instructie, aanwijzingen en voorbeelden. Tevens werd er meegedaan en aangemoedigd. De leerlingen mochten zelf kiezen of ze aan deze activiteiten meededen. De ruimte werd gestructureerd in vakken voor sport en spel. Naast begeleiders bestond de pleinwacht ook uit collega's die het geheel observeerden en bijstuurden waar nodig.



NIEUWE KENNIS EN INZICHTEN

RIËT WESTERINK

Basisschool de Aquarel te Zwolle, 330 leerlingen, Stichting Vivente

Directeur: Henriëtte Tijssen

Om na negentien jaar onderwijservaring fris in mijn werk te blijven en nieuwe kennis en inzichten op te doen, ben ik begonnen aan de MLI. Dit doel is zeker behandeld. Daarnaast heb ik geleerd om op een gedegen manier samen met collega's onderzoek te doen. Dit heeft tot gevolg dat ik kritischer ben in waarop hetgeen we doen gebaseerd is. Verder heb ik mijn eigen visie op onderwijs helderder gekregen: voor mij is het belangrijk dat zowel kinderen, als leraren, ruimte krijgen om zichzelf te ontwikkelen en hierin de eigen verantwoordelijkheid nemen. Omdat dit aansluit bij de schoolontwikkelvraag, lag het voor de hand om het onderzoek over zelfsturing te doen. Het team op De Aquarel was het nog niet gewend om onderzoek te doen. Door middel van vooronderzoek kreeg de PLG duidelijk door om de focus te leggen op het werken vanuit een gezamenlijke visie en het vergroten van het gebruik van kennis. Hierbij was de cyclus van het collectief leren (Casteleijns, Koster, & Vermeulen, 2009) uitgangspunt voor de te nemen stappen. Dit vonden collega's prettig, omdat hiermee helder werd waarop een actie gebaseerd is. Leraren werden gestimuleerd om informatie over het onderzoeksonderwerp op te zoeken, waardoor de betrokkenheid werd vergroot. Door het onderzoek hebben kinderen geleerd om na te denken over hoe ze een activiteit gaan aanpakken en hebben leren om te gaan met keuzevrijheid in de wijze van uitvoering van een taak.

Tijdens het onderzoek is er vanuit een gezamenlijke visie gewerkt. Zo is er bij elke studiedag een presentatie gegeven en werden er actieve werkvormen gedaan. Dit gebruikte de PLG om een vervolgstap te maken. Tijdens zo'n werkvorm bleek bijvoorbeeld dat alle leraren aan kinderen verantwoordelijkheid willen geven voor hun eigen leerproces.

De PLG heeft de kennis van collega's vergroot door artikelen en andere informatie te laten lezen om zo een onderbouwde mening te kunnen vormen. Hierbij was de aansturing eerst nog nodig; vanwege hoge werkdruk, werd hier nog geen prioriteit aan gegeven. Gaandeweg veranderde dit. Het onderbouwteam heeft de behoefte aan een vakblad uitgesproken, welk abonnement na de zomervakantie zal ingaan. Door het verzamelen van informatie heeft de PLG de focus kunnen bepalen om zo te komen tot een ontwerp.

Het ontwerp werd enthousiast gebruikt door de onderbouwleraren. Het heeft tijd nodig om ook na de onderzoeksperiode verder in te slijten. Het zal dan ook blijvend ingezet worden en meegroeien met de groepen zodat over een aantal jaar alle groepen de kaart

gebruiken. Het ontwerp is inmiddels verder naar behoefte van leraren bijgesteld. Door bij elke stap collega's te betrekken, voelen zij zich medeverantwoordelijk voor het gebruik van het ontwerp.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

ZELFSTURING: EEN COLLECTIEF ONDERZOEK GERICHT OP DE BEGELEIDING VAN HET MAKEN EN UITVOEREN VAN EEN (SPEEL)WERKPLAN, WAARBIJ JONGE KINDEREN ZICHZELF LEREN AAN TE STUREN

Het onderzoek richt zich op de ontwikkeling van zelfsturing bij kinderen in groep 1 t/m 3. Op De Aquarel hebben leraren vaak een sturende rol. Kinderen worden te weinig aan het denken gezet over hoe ze hun werk of spel willen aanpakken. Daarvoor is een stappenkaart ontwikkeld met de stappen vooruitkijken, bijhouden en terugkijken. De leraar begeleidt met behulp van een aantal handreikingen. Tien leraren hebben gedurende zes weken logboeken bijgehouden en er zijn gesprekken met hen en met kinderen gevoerd. Het blijkt dat leraren door de interventie kinderen bewust ruimte geven, waardoor zij een taak steeds meer zelf aansturen.



HET ONTWERP

Het ontwerp, waarbij kinderen leren nadenken over de volgorde van het werk en de keuzes die ze hierbij maken, bestaat uit:

1. *Stappenkaart met plaatjes van de stappen vooruitkijken, bijhouden en terugkijken (in groep 3 aangevuld met vragen) voor op het bord.*
2. *Stappenkaart voor de kinderen, waarbij ze evalueren d.m.v. het inkleuren van een van de drie smileys. De leraar begeleidt tijdens het invullen en bespreekt de uitkomsten met de kinderen door vragen te stellen.*
3. *Ontwerp voor de leraar bestaande uit:*
 - algemene handreikingen;
 - per denkstap handreikingen voor de begeleiding van de kinderen;
 - een gelamineerd 'reminder' kaartje voor op het bureau.

groepen zijn er verschillende kaartjes, waarbij de leerkracht kijkt



Figuur 26. Ontwerp evaluatiekaartje groep 3a.

De stappenkaart probeert leerkrachten ook uit te nodigen, zelf te denken. De leerkrachten van groep 1 en 2 denken in hun leeroverbreiding kennisgeving die kinderen krijgen bij het maken van een werkje. afstemming in wat aansluit bij het niveau van de kinderen. Op de volgende bouwopdrachten worden de ervaringen hoe het eruit komt bijgesteld.





VISIE OP LEIDERSCHAP

In het leiderschapsmanifest, een van de afstudeeropdrachten van de MLE, reflecteren studenten vanuit een biografisch perspectief op hun ontwikkeling als schoolleider. Zij onderbouwen hun visie op leiderschap vanuit de theorie en leggen de verbinding met hun eigen praktische wijsheid om zo tot een beschrijving te komen van hun leiderschapsidentiteit. Ze beschrijven wie zij zijn als schoolleider en hoe zij zich verder willen blijven ontwikkelen na de opleiding.

Het leiderschapsmanifest levert mooie citaten van studenten op waarin zij hun ontwikkeling laten zien.

'Ik zie mezelf als een innovatief leider, gericht op excellentie bij mezelf, maar zeker ook gericht op excellentie van de school(ontwikkeling). Hierbij ga ik uit van de betekenis van excellentie volgens Manon Ruijters (2015), namelijk: het beste uit jezelf halen. De maatschappelijke trend die gaande is omtrent de school als lerende organisatie (Verbiest, 2014), beïnvloedt en sterkt me in het blijven doorgaan met 'een leven lang leren'.'

'Door de MLE is mijn interpersoonlijke competentie sterk ontwikkeld, waardoor ik nu veel makkelijker vertrouwensrelaties opbouw, een belangrijke eigenschap als leider (Leithwood, 2012).'

'In de huidige maatschappij moet alles sneller, beter, scherper en anders (Ruijters, 2016). Dit geldt ook voor het onderwijs en het vraagt een transformatie van de cultuur en het leiderschap. Dit houdt voor mij als schoolleider in dat ik ruimte en verantwoordelijkheid geef aan professionals en in gesprek blijf over de inhoud van professioneel handelen. Het is noodzaak om verwachtingen uit te spreken om te weten waar je houvast zit, zodat je weet wat je wel en niet los kunt laten, zonder jezelf kwijt te raken (Ruijters, 2016). Dit vraag van mij als leider dat ik voortdurend blijf werken aan mijn professionele ontwikkeling en ik dat ook bij de teamleden stimuleer.'

'Een collega directeur benadrukte dat je je teamleden op een voetstuk moet plaatsen. Maak ze belangrijk en laat ze schitteren in dat waar ze goed in zijn, schrijft Weggeman (2007) in 'Leidinggeven aan professionals? Niet doen!' Volgens hem zijn medewerkers uit zichzelf al gemotiveerd en vraagt het dienend leiderschap. Persoonlijk betekende dit voor mij dat ik meer ben gaan vertrouwen op de kwaliteiten van anderen en heb geoefend met loslaten.'

WAARDEVOLLE FEEDBACK

MARIEKE BONEN

IKC de Woldstroom te Meppel, 220 leerlingen, Stichting Promes

Directeur: Marjan de Willigen

Het volgen van de MLE heeft me opgeleverd dat ik in staat ben gefundeerde keuzes te maken ten gunste van de schoolontwikkeling. Het heeft me gestimuleerd mezelf te verdiepen door telkens te reflecteren op mijn persoonlijk leiderschap en mijn rol als schoolleider. Ik heb veel over mezelf geleerd; wat zijn mijn persoonlijke kernwaarden en hoe maak ik keuzes? Feedback die ik ontving tijdens de leerkringen van medestudenten en de voorgehouden spiegel van de docenten is hierbij leerzaam geweest. Naast het delen van kennis, heeft het doen van praktijkgericht onderzoek waardevolle data voor de schoolontwikkeling en het bestuur opgeleverd, van waaruit onderbouwde vervolgkeuzes gemaakt kunnen worden. Het aanjagen en gericht sturen op innovatie en ontwikkeling, door bijvoorbeeld te werken aan een onderzoekende cultuur, komt ten goede aan de kwaliteit van het primaire proces: het onderwijs aan de kinderen.

Samen met het team heb ik richting gegeven aan de Moderne Jenaplanvisie. Door het vormen en coachen van expertgroepen is er kennis vergaard en gedeeld over het Moderne Jenaplanconcept. Tijdens mijn onderzoek naar het versterken van collectief leren, heb ik me tevens gericht op het bevorderen van het delen van de gezamenlijke visie door deze te verhelderen en telkens hierover in gesprek te gaan. De teamvergaderingen zijn van organisatorisch naar onderwijsinhoudelijk gegaan. De focus was het ontwikkelen van een professionele houding, waarbij men openstaat voor reflectie en feedback. Met behulp van structurele coöperatieve werkvormen is gezamenlijke verantwoordelijkheid en gelijke deelname tot stand gekomen.

Tevens hebben we ons gericht op het functioneren als PLG. Hierbij heb ik met name gezorgd voor kennisoverdracht en de dialoog hierover, als opmaat van expertgroep naar PLG. Cruciaal om hierbij in gedachten te houden is dat alles met elkaar samenhangt als in een systeem. Uit mijn onderzoek kwam bijvoorbeeld naar voren dat we het kennis delen en de onderzoekende cultuur konden versterken door middel van collegiale consultatie. Voorwaardelijk hieraan is echter, dat er sprake is van een professionele cultuur. Binnen de organisatie waar ik nu werkzaam ben, steek ik in op cultuur (onderzoekend, professioneel), structuur (faciliterend in tijd, roosters en ruimte) en beleid ('hoe gaan we hiermee om op school', professionalisering). Als alle facetten van de infrastructuur van de school in orde zijn, kan een veranderproces door worden gevoerd, dan wel worden versneld.

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

HET BORGEN VAN EEN GEMEENSCHAPPELIJKE VISIE

Uit eerder onderzoek bleek dat men het niet eens was over of men elkaars leeropvattingen kenden en deelde. Dit is echter voorwaardelijk voor het uit kunnen dragen van een gemeenschappelijke visie. Deze gezamenlijke visie is weer voorwaardelijk om te kunnen functioneren als een PLG. Door te meten in hoeverre het Moderne Jenaplanconcept zichtbaar wordt uitgedragen binnen de school en de bestaande leeropvattingen te vergelijken met het Moderne Jenaplanconcept, is dit in kaart gebracht. Gekeken naar de conclusies naar aanleiding van de deelvragen, leiden deze tot het volgende antwoord op de onderzoeksvraag: 'De leeropvattingen met betrekking tot het leerproces vanuit de Moderne Jenaplanvisie worden volgens de percepties van de stamgroepleiders in hun geheel, op regelmatig zichtbare basis, uitgedragen in de school.' Vervolgstappen zijn gericht op het borgen van de visie en het verbeteren van de minst zichtbaar uitgedragen Jenaplan Kernkwaliteiten.

HET ONTWERP

Ik ben trots op de uitkomst van het onderzoek naar visieontwikkeling, waarin de conclusie getrokken wordt dat de visie in gezamenlijkheid gedeeld en zichtbaar uitgedragen wordt. Dit is immers waar mijn kernopgave over ging: scholing en borging van de Moderne Jenaplanvisie om 'de stip op de horizon' te kunnen bereiken. 'Elk kind krijgt het beste Jenaplanonderwijs dat het verdient'.

*De teamvergaderingen zijn
van organisatorisch naar
onderwijsinhoudelijk gegaan.*



VAN MUZIKAAL TALENT TOT MAGISTRAAL ORKEST

JEANNETTE DIJKSTRA

Directeur De Fontein te Kampen, 180 leerlingen, Ned. Geref. Schoolvereniging voor Kampen, IJsselmuiden e.o.

Tijdens het volgen van de MLE stond de metafoor van het Koninklijk Concertgebouw-orkest centraal. Op hun site staat: 'Musici kunnen schitteren en houden tegelijkertijd zorg voor het collectief. Zij delen de ambitie om telkens de hoogste kwaliteit te leveren en willen meer bereiken dan perfect gespeelde noten'. Wat voor dit orkest geldt, geldt ook voor mijn schoolorganisatie. Om in de metafoor te spreken. Het team is gegroeid van muzikaal talent tot magistraal orkest. Er wordt gebruik gemaakt van de verschillende expertises binnen het team. Dit heeft invloed op het leren van kinderen. Als schoolleider ben ik persoonlijk gegroeid in het loslaten en mijn leiderschap delen. Daar waar ik bij de start van de MLE nog van vasthouden en controle was, heb ik dat om weten te zetten naar teamleden in hun kracht zetten. Dit zorgt binnen de organisatie voor een meer professionele cultuur waarin het gewoon is om van en met elkaar te leren. Mijn bestuur heb ik meegenomen in bovenstaande ontwikkeling. Met name de module 'kwaliteitszorg', waarbij ik het vernieuwde inspectiekader als input nam voor het groeien naar een kwaliteitscultuur, voerde ik uit op bestuursniveau. De MLE heeft mij in twee jaren nieuwe inzichten gegeven in mezelf, onderwijstheorieën en veranderprocessen.

Binnen de school was er veel expertise aanwezig zoals een meerbegaafdheidsspecialist, gedragsspecialist en een rekencoördinator, maar die expertise werd nog weinig benut. Om in de metafoor te spreken: iedereen speelde zijn eigen muziekstuk. Als directeur heb ik mensen met expertise door mijn leiderschap te delen, verantwoordelijk gemaakt voor een onderdeel binnen school. Binnen de school wordt nu gewerkt met verschillende leerteams. In mijn rol als schoolleider stel ik vooral vragen aan de leerteams en heb ik de controle meer weten los te laten, van beheersen naar beheren. Dit gaf meer eigenaarschap bij leraren waardoor binnen het team een positieve flow ontstond. Moeilijk vind ik op dit moment om balans te vinden tussen loslaten en vasthouden. Bij het professionaliseren van teams is het belangrijk om als schoolleider de verschillende kwaliteiten van de teamleden te zien, deze uit te lichten en belangrijk te maken. Zo voelen mensen zich gezien en gewaardeerd!

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

DE WAARDE VAN COLLEGIALE VISITATIE

In het onderzoeksverslag wordt beschreven hoe teamleden in het kader van een professionele cultuur collegiale visitatie ervaren. Collegiale visitatie vindt plaats als een teamlid gaat kijken in de groep van een ander teamlid en er onderling feedback gegeven wordt.

Op grond van de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat teamleden de meerwaarde van collegiale visitatie inzien. Uit het onderzoek blijkt dat collegiale visitatie aan het individueel leren iets toevoegt. Twee aanbevelingen die genoemd worden zijn: stimuleer mensen met een specifieke expertise om in de groepen te kijken of laat teamleden bij die expert kijken en zorg als schoolleider voor gedeeld leiderschap. Geef de experts bijvoorbeeld verantwoordelijkheid over dat deel van het onderwijs waar zij goed in zijn.

HET ONTWERP

Ik ben trots op hoe de teamleden samen leren binnen een professionele cultuur. Dat ik daar als schoolleider een bijdrage aan mocht leveren door zelf meer los te laten en mijn leiderschap te delen.

*In mijn rol als
schoolleider stel ik
vooral vragen aan de
leerteams en heb ik de
controle meer weten
los te laten, van
beheersen naar
beheren.*

CULTUUROMSLAG

ANITA VAN SCHALKWIJK

Directeur Kbs Kameleon te Amersfoort, 175 leerlingen, Stichting Katholiek Primair Onderwijs Amersfoort (KPOA)

Door het volgen van de MLE is mijn theoretisch inzicht gegroeid en zijn mijn leerdoelen, om het hogere orde denken verder te ontwikkelen en meer visiegericht te gaan werken, behaald. Ik heb geleerd minder ad hoc te beslissen en meer te onderbouwen vanuit feiten en data. Ik vond met name de contacten met studiegenoten, die werkzaam waren bij andere besturen, zeer waardevol. Ik zag hen als 'critical friends' die zaken soms net vanuit een ander perspectief bekeken en me daardoor op nieuwe inzichten brachten. Het bezoeken van de colleges zag ik als een cadeautje. Even uit de waan van de dag en tijd om mij vanuit een kritisch reflectieve blik te verdiepen in mijn leiderschap. In mijn school heeft het volgen van de master onder andere bijgedragen aan het gezamenlijk ontwikkelen van een nieuwe visie. Ook is er sprake van een cultuuromslag, de groei naar een professionele cultuur is zichtbaar. Teamleden voelen zich meer betrokken en samen verantwoordelijk. Deze ontwikkeling was noodzakelijk en komt de leeropbrengsten ten goede. Ik heb me in de twee jaar van de masteropleiding voornamelijk gericht op de schoolontwikkeling. Het bijdragen aan ontwikkeling binnen het bestuur is mijn volgende stap.

De eerste module van de master was 'Richting geven'. Deze module sloot direct perfect aan bij de ontwikkeling die in de school noodzakelijk was. Dit gold overigens ook voor de andere modules. Het team heeft gezamenlijk, met inbreng van stakeholders en omgeving, een nieuwe visie ontwikkeld. Deze visie geldt nu als focus van waaruit we handelen. We zijn gestart met werken in leerteams, waarvan de onderwerpen zijn afgestemd op de schoolontwikkeling. Door deze manier van werken is er meer sprake van collectief leren en gezamenlijke verantwoordelijkheid. De teamvergaderingen waarin voorheen veelal 'regelingen' aan de orde kwamen, zijn inmiddels vervangen door leerteambijeenkomsten. Op deze wijze is er veel tijd vrijgekomen voor dialoog met elkaar, waarbij de aandacht uitgaat naar alleen onderwijsinhoudelijke zaken. Daarnaast wordt er in de school gewerkt met een gestructureerde gesprekscyclus waarvan leraren zelf eigenaar zijn. Dit draagt eraan bij dat leraren in gesprek blijven over en verantwoordelijk zijn voor de eigen ontwikkeling. Deze is gekoppeld aan de schoolontwikkeling. Het is naar mijn idee cruciaal voor professionalisering van teams dat er sprake is van collectief leren en eigenaarschap van de leraar over het eigen leerproces.

*Teamleden voelen zich meer
betrokken en samen verantwoordelijk.*

COLLECTIEF PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

VAN EXPERIMENTEEL LEERTEAM GROEIEN TOT EEN PLG

In de context van mijn school heb ik onderzocht welke ontwikkeling in de leerteams noodzakelijk is om vanuit de experimentele fase waarin zij gestart zijn te groeien tot een professionele leergemeenschap. Ik heb hiervoor gekozen met het oog op het gerichter coachen van de leerteams, zodat zij optimaal kunnen functioneren. De resultaten van diverse vragenlijsten en van een stille en gesproken dialoog laten zien dat verdere ontwikkeling van het collectief leren en het creëren van een onderzoekende cultuur zal bijdragen aan de groei van de leerteams.

HET ONTWERP

Ik ben trots op de ontwikkeling die er de afgelopen twee jaar in de school heeft plaatsgevonden. Waar eerst voornamelijk top-down gestuurd werd en leraren veelal individueel handelden in de eigen groep, is er nu sprake van gezamenlijke processen waarbij iedereen betrokken is. Het is mooi om te zien hoe teamleden hun rol oppakken en dat de energie en het enthousiasme in het team groeit. Ik besef al te goed dat mijn nieuwe invulling van leiderschap daaraan bijdraagt. Ik heb leren loslaten en ik zie wat het oplevert!





emniscaat 8 Prenter





ONDERWIJS- CONFERENTIE 2018

Op 20 juni 2018 organiseerde KPZ haar jaarlijkse onderwijsconferentie. Tijdens de bijeenkomst hebben academische studenten uit de bacheloropleidingen en studenten van de master Leren en Innoveren samen met hun teamleden de opbrengsten van hun collectief ontwerpgericht onderzoek gepresenteerd. Het thema van dit jaar luidde 'Ambities en aannames in een veranderende onderwijsmarkt'. De keynote werd verzorgd door prof. dr. Adrie Visscher van de Universiteit Twente.

OPZET

Onderwijsteams krijgen de keuze om een poster te presenteren of een presentatie te verzorgen. Bestuurders, directeurs en leraren uit de regio worden uitgenodigd om de onderwijsconferentie bij te wonen. Ook derdejaarsstudenten die een academisch traject volgen in het daaropvolgende studiejaar en eerstejaars van de MLI zijn uitgenodigd, evenals opleidingsdocenten van KPZ.

PRESENTATIES

21STE-EEUWSE VAARDIGHEDEN

- Reflecteren kun je leren, Erwin van der Land
- Curriculumontwerp hogere orde denken, Anke Poel

BEGRIJPEND LEZEN

- Dieper tekstbegrip bij begrijpend lezen, Rianne Kruizenga en Annika van der Vaart

CREATIVITEIT

- Een creativiteit in onderzoek?!, Lynde Hans en Laura van Arnhem

EIGENAARSCHAP

- Setting goals with children, Rowy Tuink en Ivette van Schoten
- Ik doe(!) het zelf, Chantal van der Felz en Heleen Wehkamp
- Maak jonge kinderen eigenaar van hun leerdoel!, Lilian Gerritsen en Claudi Pronk

INFORMATIEVAARDIGHEDEN

- In zes stappen informatievaardig op het web, Marlin te Wierik en Han Boone

KENNISKRING REKENEN

- Het gesprek tussen leerlingen op een hoger niveau krijgen, Sonja Stuber en Petra Hendrikse

KINDGESPREKKEN

- Procesgerichte doelen stellen in kindgesprekken, Ashley Wijenberg en Johannet van der Tuin

ONDERZOEKEND LEREN

- Bronnenonderzoek binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs, Eline Rensen en Rinske Luchtenberg

OUTDOOR EDUCATION

- Haal de wereld in de klas, maar ga ook met de klas de wereld in!, Laura Spoor en Pauline Harrewijn

PROFESSIONALISERING LERAREN

- Een andere toon aanslaan, Henk Bruins en Eelke Horinga
- Geef kinderen de ruimte!, Riët Westerink

REKENEN

- Betekenis verlenen aan rekenproblemen, Eline Bloemers
- Springend naar begrip, Mireille Wassink
- Voorinstructie voor zwakke(re) rekenaars, Sonja Stuber en Henriëtte Wentink
- Een cadeautje geven is niet altijd makkelijk, Marianne Klaver

SAMENWERKEN

- Leren samenwerken met behulp van een rubric, Bob Haze
- Teamleren door boundary crossing; hoe doe je dat? Jorien van Heerde en Anita Kroonen-Kennis

SPELLEN

- Transfer bij spellen, Myrna Kleefstra en Regina Frederiks

ZELFSTURING

- Sturing op zelfsturing, Monique Hanekamp-Grijpstra
- Metacognitieve vaardigheden in de onderbouw en middenbouw, Sander Dussel en Marja Tijs

POSTERS

BETROKKENHEID

- Als je zelf mag kiezen, is het superleuk om aan het werk te gaan, Anke Rietman
- Juf, nu kan ik eindelijk ook meedoen met de spelletjes op het schoolplein!, Linda de Vries

CREATIEF DENKEN

- Mislukken, zoveel leuker dan nooit proberen, Menno Bruijn en Carola Delen

DEMOCRATISCHE HOUDING

- Kunnen we niet gewoon met z'n allen debatteren?, Narin Veldhuis-Kilincici en Riët Westerink

HANDSCHRIFT

- Handschriftonderwijs in de middenbouw, Lisanne Santbergen en Mariëtte van Dorsser

KENNISKRINGEN WERKVELD

- Kenniskring rekenen stelt zich voor, Petra Hendrikse
- Kenniskring taal stelt zich voor, Wenckje Jongstra
- Kenniskring vernieuwende onderwijsconcepten stelt zich voor, Michelle Gemmink

KINDGESPREKKEN

- Laat de deskundige aan het woord!, Marjolein Velkamp en Marieke van Bruinessen

MBO

- Het student-portfolio: motiveren en samen reflecteren, Linda van Ballegooijen-Roland en Evelyn Plagman
- Transfer van kennis en vaardigheden in het mbo, Matthijs Andriessen

ONDERZOEKEND LEREN

- Juf, je hebt het boek helemaal niet gebruikt, Renate van Eijck
- Leren leren, Hanneke de Graaf en Mariëlle Bijsterbosch

PEERFEEDBACK

- Help elkaar, geef peerfeedback, Evelien van der Klaauw

PORTFOLIO

- Portfoliogesprekken bij kleuters, Daniëlla Morcus

REKENEN

- Werken met feedback, een onderzoek in de praktijk, Marleen ten Hove
- $1 + 1 = 3$. Rekenen doe je samen!, Marleen de Lange
- Zeg niets wat een leerling ook zeggen kan!, Anouk Beekman
- Doelen stellen binnen het rekenonderwijs, Miriam Kist
- Waarom binnen je comfortzone blijven, als daarbuiten veel meer te beleven valt, Yaël Hensbergen

TUTOREN MLI EN MLE

MASTER LEREN EN INNOVEREN

ERICA TER WEE



BERTJAAP VAN DER PLOEG



MARIKE Klappe



VIVIAN TEVREDEN



DAPHNE DUIJVESTIJN



MASTER LEADERSHIP IN EDUCATION

ELLIS VAN DAM



MARJOLEIN KLOMPE



VIVIAN TEVREDEN



INNOVATIESAFARI

Innoveren is soms een kwestie van beginnen, ervaren, experimenteren en reflecteren. Zo ook bij de Innovatiesafari. Tijdens de Innovatiesafari gaan verschillende groepen MLI-studenten uit het eerste studiejaar aan de slag met vraagstukken binnen verschillende scholen. Zie de bijdrage van Sonja Stuber en Marleen de Lange in deze alumnibundel over de uitwerking van een vraagstuk. Gedurende drie dagen werkt iedere groep aan een concreet, realistisch en complex vraagstuk dat op een school speelt. De innovatiesafari biedt de school daarmee de mogelijkheid een stap te maken in het ontwikkelen van een oplossing voor een prangend vraagstuk binnen deze school.

OPZET

Een team bestaat uit vier tot zes personen, waarvan één werkzaam is binnen de school. Deze student fungeert als contactpersoon. De teams verkennen het vraagstuk van de school, ontwerpen mogelijke interventies, testen deze uit en reflecteren daarop. De opbrengsten worden met de direct betrokkenen geëvalueerd. Na afloop van de safari presenteert elk team een reeks aanbevelingen, gebaseerd op de prototypen waarmee zij hebben geëxperimenteerd in de lokale context van de school. Tevens worden de opbrengsten gepresenteerd aan studenten, docenten, schoolleiders en bestuurders van alle deelnemende scholen.

De volgende vraagstukken zijn in 2016 ingediend door de basisscholen en het Cibap (mbo):

- 1. Verkenning ontwerp WO-lessen voor groep 3 en 4*
- 2. Verkenning groepsdoorbrekend werken*
- 3. Verkenning ontwerp kaders gebruik sociale media*
- 4. Verkenning ontwerp kaders pluslessen*
- 5. Verkenning ontwerp 'Ruimtes anders benutten in het onderwijs'*
- 6. Verkenning mogelijke interventies die ertoe leiden dat studenten meer kennis delen over kennisverwerving*
- 7. Verkenning mogelijke interventies om ouders van kinderen met een niet Nederlandstalige achtergrond meer te betrekken bij het onderwijsleerproces*
- 8. Verkenning herontwerp schoolplein*
- 9. Verkenning mogelijke interventies effectieve feedbackgesprekken*

INTEGREREN OP DE BASISCHOOL

DE DREMPEL VERLAGEN VOOR ANDERSTALIGE GEZINNEN

SONJA STUBER EN MARLEEN DE LANGE

De school binnenstappen, even iets vragen aan de juf, jouw kind naar binnen brengen, helpen met schoolfeesten. Dat is toch heel normaal? Leraren willen de drempel van school laag houden en toegankelijk zijn voor iedereen. Maar hoe laag is deze drempel als je de taal niet spreekt? Of de cultuur (nog) niet begrijpt? Reikt deze drempel dan niet tot aan het plafond? Staan wij als leraren wel (genoeg) open voor ouders van kinderen met een migratieachtergrond? Voor de MLI zijn wij op innovatiesafari gegaan. In het kader daarvan mag je drie weken in een (jou onbekende) school aan de slag met een vraagstuk van die school. Voor het ervaren probleem wordt een oplossing bedacht die ook wordt uitgetoetst. Wij hebben gedurende drie weken op OBS Aremberg te Zwartsluis gewerkt aan het vraagstuk: 'Hoe kunnen wij ouders van nieuwkomers meer betrekken bij de school?'

Zwartsluis telt bijna 5000 inwoners. In het dorp wonen gezinnen van diverse nationaliteiten, uit Syrië, Somalië, Afghanistan, Pakistan, maar ook Polen en Roemenië. De kinderen van deze gezinnen krijgen onderwijs op obs Aremberg. Dat betekent dat elke leraar te maken krijgt met anderstalige nieuwkomers en hun ouders. Mooi, maar ook lastig: want hoe verloopt de communicatie als je niet dezelfde taal spreekt? De leerlingen worden al snel opgenomen in de groep. Kinderen helpen elkaar, ook al gaat het soms letterlijk met handen en voeten. Hun ouders vinden het meestal een stuk moeilijker om de weg in Nederland en op school te vinden; ook in het dorp zijn ze een aparte groep.

PROBLEEM

In de dagelijkse praktijk krijgen de leraren te maken met verschillende 'problemen'. Anderstalige leerlingen worden niet afgemeld bij ziekte, briefjes komen niet retour, er is geen surprise met gedicht gemaakt voor het Sinterklaasfeest... Vaak komen de kinderen zelfstandig naar school, waardoor het lastig is om ouders even aan te spreken. Het voeren van een oudergesprek is moeilijk: het komt regelmatig voor dat de leerling zelf moet vertalen wat de leraar over zijn schoolprestaties zegt. Praktische zaken regelen deze leerlingen zelf. Ze proberen hun ouders zo goed mogelijk uit te leggen wat er moet gebeuren, maar vaak begrijpen ze zelf niet eens precies wat de bedoeling is. Tijdens een interview, afgenomen tijdens de innovatiesafari, was de volgende uitspraak dan ook tekenend: 'Pap, zet hier maar gewoon een handtekening, want meester moet dat briefje morgen echt terug hebben. Ik weet ook niet meer waar het precies voor is.'

De leerlingen dragen een grote verantwoordelijkheid. Ze fungeren als tolk en doen hun best om hun ouders uit te leggen wat er op een briefje staat. Situaties die bij Nederlandstalige kinderen minder snel zullen voorkomen: daar verloopt de communicatie doorgaans een stuk vanzelfsprekender.

OPLOSSING

In de ideale situatie komen ouders van anderstalige nieuwkomers net zo makkelijk de school binnen als Nederlandse ouders. Het zou toch geweldig zijn als een anderstalige ouder de Ouderraad (OR) komt versterken? Dat leerlingen zich niet druk hoeven maken over dat lastige formulier dat juf ingevuld retour wil hebben? Dat we 'samen' komen op school, niet meer wij en zij? Hoe kunnen we daarvoor zorgen?

Het organiseren van een inloopochtend, dat wij tijdens de innovatiesafari hebben gedaan, is een goede start. De school zet de deuren letterlijk open. De ouders van de leerlingen, alle leerlingen, kunnen een kijkje nemen in de klas. Kinderen kunnen iets laten zien waar ze trots op zijn, een mooie tekening of die bladzijde die zo netjes geschreven is. De leraar geeft een rekenles, zodat ouders een beeld krijgen hoe een schooldag verloopt. Leuk voor ouders en kinderen! Aansluitend is er koffie. Ouders kunnen informeel met elkaar praten. Daarna wat formeler, er is ruimte om het reilen en zeilen op school te bespreken. Zo kan de intern begeleider bijvoorbeeld uitleg geven over toetsen en het rapport, of over de vieringen op school. Misschien zijn er wel verenigingen die iets over het sportaanbod kunnen vertellen. Het is belangrijk om aan te sluiten bij wat er leeft: bij de school, bij de kinderen én bij de ouders. Voor de inloopochtend wordt een uitnodiging meegegeven in het Nederlands en in het Engels. Een tip die ook voor andere correspondentie handig is. En dan is er nog de Google translate app. Onmisbaar voor de leraar! Als het echt niet lukt om ouders iets duidelijk te maken, biedt deze app uitkomst. Een andere eenvoudige oplossing is het werken met een 'ouderambassadeur'. Dit is een Nederlandstalige ouder die anderstaligen helpt bij praktische schoolzaken, zodat niet steeds de leraar contact op hoeft te nemen. Laagdrempeliger voor de ouders, fijn voor de leraar, maar ook voor de leerlingen. Zij hebben een minder zware last op hun schouders en kunnen gewoon kind zijn.

Onze ogen zijn geopend door de innovatiesafari. Wij hebben ons verdiept in het vraagstuk en realiseren ons hoe lastig voor anderstalige ouders de dagelijkse gang van zaken en de communicatie binnen de school zijn. Wij denken dat dit besef moet groeien in de scholen. Hoe mooi zou het zijn als een school alle verschillende culturen kan binnenhalen en het onderwijs voor alle kinderen kan versterken?

TEACHER IN EUROPE CONFERENCE

Afgelopen jaar werden wij gevraagd onze bevindingen te delen tijdens de Teacher in Europe Conference. Wij zijn in gesprek gegaan met verschillende nationaliteiten over dit vraagstuk. Om te horen hoe ditzelfde probleem leeft in diverse landen en hoe erop in wordt gespeeld. Door samen het gesprek aan te gaan over hoe kunnen we de drempel voor anderstalige gezinnen verlagen, is er bewustwording gecreëerd en hebben we kennis met elkaar kunnen delen.

RONDE Tafel- GESPREKKEN

In het najaar van 2017 heeft een aantal externe deskundigen tijdens rondetafelgesprekken in themagroepen zeer uitvoerig feedback gegeven op de theoretische basis en het uitgevoerde vooronderzoek van de tweedejaars MLI-studenten.

OPZET

Tijdens de rondetafelgesprekken presenteren studenten het vooronderzoek van hun innovatieproces aan een kring van medestudenten, een onafhankelijke interne en een externe expert. Ze hebben dan al eerder een rapportage van hun vooronderzoek ingeleverd bij beide experts. Na de presentatie krijgen studenten feedback van hun eigen critical friends en van beide experts. De experts hebben tevens de masterthesis onafhankelijk van elkaar beoordeeld en het eindcijfer vastgesteld.



De externe experts in 2018 waren:

dr. Marieke van Geel (Universiteit Twente)
dr. Trynke Keuning (Universiteit Twente)
dr. Noortje Janssen (Universiteit Twente)
dr. Lieneke Ritzema (Rijksuniversiteit Groningen)
dr. Pascal Wilhelm (Universiteit Twente)
dr. Noortje Janssen (Universiteit Twente)
drs. Marjoleine Dobelaer, PhD candidate (Universiteit Twente)
dr. Ferry Boschman (Hogeschool Windesheim)

MASTERCLASSES 2016-2018

2016

DR. PEDRO DE BRUYCKERE

Hogeschooldocent aan de lerarenopleiding Arteveldehogeschool te Gent en auteur

Titel masterclass: Een weg banen door de onderwijsjungle

PROF. DR. JARI LAVONEN

Department of Teacher Education, University of Helsinki, Finland

Titel masterclass: School leadership in Finland

2017

PROF. DR. DEBS ROBINSON

Associate Professor, University of Derby, United Kingdom

Co-auteur van Inclusive practice in the primary school (Robinson & Trussler, 2015)

Titel masterclass: Being and becoming an effective, inclusive teacher for learners with special educational needs and disabilities in regular classrooms

TOM WHITTINGHAM

Head of External Development at the Institute of Education, University of Worcester

Titel masterclass: Learning leaders and leaders learning

DR. SANTIAGO RINCON GALLARDO

Chief Research Officer at Michael Fullan Enterprises, Inc.

Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto, Canada

Titel masterclass: Deep Learning from the Inside Out

PROF. DR. SUSAN MCKENNEY

Hoogleraar ELAN, Universiteit van Twente

Titel masterclass: De professionele groei van leraren/docenten binnen DOTs (Docent Ontwerp Teams)

PROF. DR. ALMA HARRIS AND DR. MICHELLE JONES

Bath university, G.B.

Titel masterclass: Professional learning communities at work

2018

DRS. JAN HEIJMANS

College voorzitter van bestuur KPZ (tot 2018)

Titel masterclass: Leadership and change; the Dutch Way

DR. TRYNKE KEUNING & DR. MARIEKE VAN GEEL

Hoogleraar Universiteit Twente en bijzonder hoogleraar Rijksuniversiteit Groningen

Titel masterclass: Differentiëren en gepersonaliseerd leren in het rekenonderwijs

PROF. DR. ADRIE VISSCHER

Universiteit Twente

Titel masterclass: De ontwikkeling en het gericht bevorderen van de leraarkwaliteit



LEADERSHIPWEEK

KPZ

BRITANIA TEACHING SCHOOL ALLIANCE
FONTYS HOGESCHOOL KIND EN EDUCATIE

Internationalisering is een belangrijke skill van de toekomst. Het gaat hierbij om zowel interculturele skills als een aantal specifieke skills voor internationalisering (Onderwijsraad, 2016). Vertaald naar de context van de leider met formeel of informeel zeggenschap in het onderwijs gaat het o.a. om het aannemen van een internationale oriëntatie t.a.v. het organisatieontwikkelvraagstuk, en het opdoen van algemene internationale kennis. Verder zijn communiceren in een internationale context, reflecteren over internationale vraagstukken en zelfs samenwerken in een internationale context belangrijke internationale skills bij internationalisering. Daarnaast zijn interculturele skills vereist, waarmee de leider -door toegenomen begrip voor zijn eigen culturele context en die van een ander- de vaardigheid en de motivatie ontwikkelt om het eigen gedrag als innovatief professional leider waar nodig aan te passen.

KPZ biedt KPZ-relaties internationale masterclasses aan over relevante thema's (zie bijdrage in deze bundel). Daarnaast organiseerde de masteropleidingen MLI en MLE gezamenlijk met bureau internationalisering van KPZ en met de MLE van Fontys Hogeschool Kind en Educatie van 20-24 november 2017 de Leadershipweek, waarin we pedagogisch leiders van Britania Teaching School Alliance (BTSA), Stoke-on-Trent in GB, op KPZ hebben ontvangen voor ontmoeting, kenniscirculatie en schoolbezoek. KPZ heeft al enige jaren een warme band met de BTSA. Dankzij deze partnerschap was KPZ in staat om strategische partnerschappen met Derby University en The University of Worcester op te zetten en verder uit te bouwen.

We kijken terug op een leerzame week!

PROGRAMME LEADERSHIP WEEK

NOVEMBER 20-24

Monday, November 20 (for UK Participants)

- 13.30 Welcome & acquaintance (Room 1.63)
- Introduction KPZ and Dutch school system (Harrie Poulssen, Chief International Office)
 - Introduction Master Leadership in Education MLE (dr. Marieke Pillen, lecturer MLE)
 - Introduction Master Learning and Innovation MLI (dr. Wenckje Jongstra, director of studies MLI)
- 14:30 School tour building KPZ
- 15:00 Pitch with principals of host schools primary education
- Emmaschool Dalton, Zwolle
 - Talentum, Zwolle
 - Paperclip (Reggio Emilia), Zwolle
 - Anker Dalton, Hasselt
- 15.30 Check in at Mercure hotel
- 18:00 Dinner at Blue Sakura, down town Zwolle

Tuesday, November 21

- 10.00 School visits, round I
- 12.30 Departure to KPZ
- 13.00 Lunch at KPZ
- 14.00 Leadership BTSA and master students, meeting part I (Room 1.94)
- Welcome, Presentation Network booklet Leadership week 2017
 - Infographics about Dutch educational system (Harrie Poulssen, Chief International Office)
 - Presentations: BTSA board member
 - * BTSA Principal
 - * BTSA head teacher
 - * MLE student KPZ Marina Bonen
 - * MLI student KPZ Menno Bruijn
 - * Vivian Tevreden tutor/lecturer MLI/MLE
 - Speed date: sharing experiences school visits BTSA with Dutch master students and principles.
- 15.45 Coffee break
- 16.10 Leadership BTSA and master students, meeting part II (Room 1.94)
- Welcome MLE students Fontys University of applied sciences
 - Socratic dialogue about leadership, school development and innovation theme.
- 17.30 Dinner (at KPZ)
- Meeting directors (possibilities leadershipweek on a yearly basis)

- 18.30 Leadership BTSA and master students, meeting part III (Room 1.94)
- 18.30 Lecture *Leadership & change the Dutch Way*
Drs. Jan Heijmans, Chief Executive Officer KPZ
- 20.30 End

Wednesday, November 22

- 10.00 School visits, round II, including lunch at the primary school
- 13.00 Departure from primary school towards Heino for afternoon cultural programme
- 13.30 Venue Museum Kasteel het Nijenhuis, Heino
Wrapping up school visits and programme
- 14.00 Lecture colleague Johan Koers (Arts) about copycat Han van Meegeren and the relation with the museum De Fundatie
- 15.00 Guided tour museum
- 16.00 Departure to Zwolle
- 18.00 Dinner Zwolle (on your own)

Thursday, November 23

Visit university at Eindhoven transport by train

- 9:20 Departure train to Eindhoven (from Zwolle Central Railway station, Switch trains at Utrecht Central Station)
- 11:16 Arrival in Eindhoven, Walk to Fontys UPE, Fontys UPE will take care for the luggage
- 11:30 Arrival at Fontys UPE
- 12:00 Key-note on Innovation in Dutch Education System
- 12:30 Lunch
- 13:00 Schoolvisits*We have selected 5 schools in the southern region.
Small groups of BTSA leaders will be accompanied by one or two masterstudents (MLE) from Fontys UPE
- 17:30 Back in Eindhoven
- 18:00 Dinner
- 20:30 Departure to Zwolle

Friday, November 23

Departure to Amsterdam
Visit Amsterdam
Flight back to GB

PARTICIPANTS

- **Alexandra Vreeswijk**, Teacher, ICT coordinator and Specialist in mathematics, Primary school De Zonnewende Apeldoorn
- **Anita van Schalkwijk**, Teamleader, Primary school
- **Anita Wijngaards**, Teacher leader, Primary school Hertog van Gelre Apeldoorn
- **Anouk Beekman**, Teacher & Junior Teacher Mathematics, KPZ
- **Anouk Boomkamp-Molendijk**, Teacher and mentor, Primary school Seb@stiaan
- **Bob Haze**, MLI-student, physical education teacher, School for Special Education De Sluis Zwolle
- **Chantal Hagen**, Teacher leader, Primary school Hertog van Gelre Apeldoorn
- **Christopher Brislen**, Chief Executive Officer, St. Bart's Academy Trust
- **Cristel Broekhuis-Klomp**, Deputy principal, Primary school Step!
- **David Jobling**, principal, St. Michael's Community Academy
- **Evelien van der Klaauw**, Junior lecturer at Katholieke Pabo Zwolle and primary school teacher, Research centre at KPZ
- **Ewout de Baat**, Director, Child centre De Troubadour
- **Hanneke de Graaf**, Teacher and student MLI, Primary school Timotheüsschool Oldebroek
- **Hans van Zoggel**, Director, Child centre Boschveld, Signum onderwijs
- **Herman Gebben**, Principal, Primary school Akkrum
- **Hetty Hendriks**, Principal/Head teacher, Primary school
- **Ian Hunt**, Deputy CEO St Bart's, St Bart's Multi-Academy Trust
- **Jantien Versteeg**, Principal, Primary school
- **Jonathon May**, Head teacher, Watermill Special School
- **Jorien van Heerde**, Trainer, KPZ
- **Julie Rowlandson**, Assistant Head teacher, Whitchurch CE Infant & Nursery School
- **Lambert van der Ven**, Principal of primary school, Primary school de Palster Uden
- **Leon van Bortel**, School director, Primary school
- **Linda de Vries**, Teacher special education, Duisterhoutschool, school for special education
- **Linda van Ballegooijen-Roland**, Teacher, Deltion College
- **Louise Brealey**, Head teacher, Hazel Slade Primary, Hednesford, Cannock
- **Lynde Hans**, Junior lecturer and primary school teacher, Research centre at KPZ
- **Maaïke Jansen**, Assistant director, Primary school
- **Marcel Huijgens**, School leader, Primary school De Fonkel and AZC Oisterwijk
- **Marco Meima**, Principal, Primary school De Bron Den Bosch
- **Marieke van Roozendaal**, School leader, Primary school De Kameleon 's-Hertogenbosch
- **Menno Bruijn**, Teacher primary school, teacher leader (student MLI), Primary school De Wolderweide Harderwijk
- **Miriam Kist-Klaassen**, IB'er (caretaker of the special needs of children), Primary school School B Steenwijk
- **Niels Tiemessen**, Principal, Primary School Hertog van Gelre Apeldoorn
- **Patrick Scheijvens**, Deputy director, Primary school Harlekijn Venlo-Blerick

- **Renate van Eijck**, Teacher, Primary school De Voorpoort Vollenhove
- **Riët Westerink**, Teacher, Primary school De Aquarel
- **Sarah Cope**, Head teacher, Whitchurch CE Infant & Nursery School
- **Sean Thomson**, Principal, Saint Nathaniel's Academy & St Bart's Multi Academy Trust
- **Sharon May**, Principal, Packmoor Ormiston Academy
- **Sonja Stuber**, Junior lecturer and primary school teacher, Katholieke Pabo Zwolle & Primary school De Sprang
- **Suzanne Snijders**, Multi-school director of two elementary schools, Primary school De Vonder & St. Jozef
- **Veronique Klappe**, Teacher and MLI-student, Primary school School B

Synergy is what happens
when one plus one equals ten
or a hundred or even a thousand!
It's the profound result when two
or more respectful human beings
determine to go beyond their
preconceived ideas to meet
a great challenge

Steven Covey





opleiding
onderzoek
ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle