

Samenwerkend leren

in een professionele leergemeenschap



Bron: https://static.gamma.nl/medias/sys_master/hfc/h30/8796503932958.jpg

Angelique Lievers

Studentnummer: 2579863

Praktijkgericht onderzoek Master SEN, domein begeleiden

Begeleider: Wilma Klabbers

Apeldoorn, oktober 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting		4
1	Probleemanalyse	5
	1.1 Inleiding	5
	1.2 Aanleiding	5
	1.3 Probleemstelling	7
	1.4 Doelstelling	7
2	Theoretisch kader	9
	2.1 De professionele leergemeenschap	9
	2.2. Collegiale consultatie en intervisie	12
	2.2.1 Collegiale consultatie	12
	2.2.1.1 Internationaal	13
	2.2.2 Intervisie	15
3	Onderzoeksmethodologie	18
	3.1 Onderzoeksstrategie	18
	3.2 Onderzoeksmethoden	19
	3.3 Respondenten	21
	3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	21
	3.5 Ethische aspecten	23
4	Data analyse en resultaten	25
	4.1 Interviews	25
	4.2 Focusgroepen	30
	4.2.1 Focusgroep 1	30
	4.2.2 Focusgroep 2	30
	4.3 Critical Friends	32
	4.4 Micro-evaluatie	33

5	Conclusies en discussie	34
	5.1 Deelvragen	34
	5.1.1 Welke waarden streven de leerkrachten op de onderzoeksschool na?	34
	5.1.2 Welke randvoorwaarden zijn noodzakelijk om een werkbare vorm van samen leren te creëren?	34
	5.1.3 Hoe kunnen we het samen leren vormgeven?	35
	5.2 Onderzoeksvraag	35
	5.3.1 Discussie	36
	5.3.2 Aanbevelingen voor de praktijk	36
6	Evaluatie	37
	6.1 Aanzet tot samen leren	37
	6.2 Procesevaluatie	37
	6.3 Presentatie onderzoek	38
	6.4 Persoonlijke reflectie	39
	Nawoord	40
	Literatuurlijst	41

Samenvatting

Op de onderzoeksschool wordt er geen gebruik gemaakt van een professionele vorm van samen leren. Leerkrachten willen al geruime tijd constructief met elkaar in gesprek om van elkaar te leren.

Vanuit deze wens komt de volgende onderzoeksvraag voort:

Wat is een werkbare vorm van samen leren en hoe kan de identiteit van de leerkrachten hierin een plaats innemen?

Om de identiteit van de leerkrachten te onderzoeken zijn de respondenten geïnterviewd om te bepalen welke waarden zij belangrijk vinden. Daarna is er gekeken welke waarden veel voorkomend zijn. Vanuit deze basiswaarden is er met een focusgroep een top 6 samengesteld, dat is nabesproken met een andere focusgroep. De conclusie is als volgt:

Als team streven wij een cultuur na dat wordt gekenmerkt door eerlijkheid en optimisme. Wij respecteren elkaar als persoon. Als leerkracht mag je eigen keuzes maken en uitvoeren binnen het beleid van de school. We hebben het vertrouwen dat iedereen handelt vanuit de juiste intenties, waarderende opmerkingen worden zeer op prijs gesteld.

Met een focusgroep zijn de randvoorwaarden onderzocht van collegiale consultatie en intervisie en zijn de voor- en nadelen ten opzichte van elkaar afgewogen. De focusgroep is tot de conclusie gekomen dat intervisie een werkbare vorm is. Samen is er gezocht naar een intervisiemodel waar onder andere de waarden onderdeel van zijn. Dit heeft geleid tot een intervisiemodel dat door critical friends is bekeken en na aanpassing, nogmaals is beoordeeld door middel van een micro-evaluatie op praktische haalbaarheid.

Dit onderzoek geeft aanzet tot implementatie van een intervisiemodel waarbij aanbevelingen als kennis voor alle leerkrachten over de werkvorm en begeleiding bij het uitvoeren van de intervisie zorgvuldig moeten worden uitgevoerd voor het welslagen van het ontwerp.

1 Probleemanalyse

1.1 Inleiding

Hierbij presenteer ik het onderzoek dat is verricht op een basisschool ten behoeve van de opleiding master SEN. De rol van intern begeleider vervul ik sinds schooljaar 2014-2015, na vier jaar leerkracht te zijn geweest op de onderzoeksschool. De afgelopen jaren heb ik taken vervuld als onderbouwcoördinator en taalspecialist. Hierdoor ben ik nauw betrokken geweest bij veranderingsprocessen en beleidvorming.

De school waar het onderzoek plaatsvindt is een openbare basisschool aan de oever van een grote rivier, die de stad in tweeën deelt. Op het kleinere deel van de stad is de onderzoeksschool gesitueerd. Door deze ligging bezoeken 98% van de kinderen uit de wijk de school. Dit maakt dat de school een echte wijkschool is. De school wordt bezocht door 260 leerlingen, die verdeeld zijn over twaalf groepen. Er zijn 22 personeelsleden werkzaam, waarvan vijf mensen onderwijsondersteunend zijn. Naast de directeur is er een intern begeleider en een zorgspecialist. Tien mensen werken fulltime. Het profiel van de school is natuur en milieu. Daarin vinden wij dat we een maatschappelijke verantwoordelijkheid hebben. Aandacht voor de natuur willen wij kinderen meegeven onder het motto: 'liefde en eerbied voor alles wat leeft, groeit en bloeit' (Schoolgids, 2014-2015, p.9).

1.2 Aanleiding

Vanuit de personeelsenquête 2011 blijkt dat leerkrachten behoefte hebben om van elkaar te leren door met elkaar mee te gaan kijken in de klas en met elkaar te praten over het vak. Dit doel is opgenomen in het jaarplan 2011-2015 (Schoolplan 2011-2015). Het doel is niet behaald binnen de schoolplanperiode. Andere prioriteiten waren hiervan de oorzaak. Toch blijft de behoefte bestaan, blijkt uit de personeelsenquête (2014). Het plan is wederom meegenomen in schoolplanperiode 2015-2019. Tijdens het bespreken van de verschillende doelen voortkomend uit de personeelsenquête, geven leerkrachten aan, op een schaal van één tot tien, dat dit doel een acht is en geven hiermee een hoge urgentie aan. Leerkrachten willen graag tips en trucs over het lesgeven, het klassenmanagement of hoe om te gaan met bepaald gedrag van een leerling.

Persoonlijk vind ik het belangrijk dat aan dit doel wordt gewerkt omdat we elkaar kunnen ondersteunen door uitwisseling van ervaring en kennis. Het ontbreekt aan een structurele en passende werkvorm. Het initiatief zal moeten worden genomen om een start te maken en mijns inziens kan dit onderzoek hier een bijdrage aan leveren.

Door directie is de behoefte aan samen leren als volgt omschreven (Schoolplan 2015-2019, p.27):

'Gezien het belang, achten veel leerkrachten er waarde aan dat er een vorm van collegiale consultatie en intervisie wordt ingezet. Leerkrachten willen graag competent zijn en beseffen zich goed dat we samen met elkaar veel weten en van elkaar kunnen leren. Leerkrachten willen zich professioneel ontwikkelen'.

Palmer (2015) schrijft dat er twee belangrijke pijlers zijn bij een professionele ontwikkeling. Namelijk het innerlijk gebied, vanwaar correct lesgeven voorkomt en de groep van collega's. Van collega's kun je meer leren over jezelf en het vak. Hierin schetst hij een tweeledigheid; je eigen identiteit en je ontwikkeling door samen leren.

Je identiteit

Wie je bent als persoon is van essentieel belang. Het leren kennen van jezelf en dit uitdragen schept transparantie en helderheid naar je team over waarom je bepaalde keuzes maakt. Kelchtermans (2012) benadrukt dit door te zeggen dat als diepgang wil worden bereikt, bij het autonoom en collegiaal functioneren, er bereidheid moet zijn om het professioneel handelen en het persoonlijke interpretatiekader dat nog onbekend kan zijn, te bespreken. De persoonlijkheid is van groot belang voor het handelen. Korthagen en Vasalos (2007) benadrukken dit door te stellen dat de beroepsinvulling wordt gekleurd door persoonlijke kwaliteiten. Want zo stellen Lingsma en Scholten (2007) 'niemand kan zomaar zijn eigen persoonlijkheid loslaten. Ook niet de eigen persoonlijke waarden, deze vormen namelijk de kern van de identiteit van een persoon' (p.15).

Ontwikkeling door samen leren

Leerkrachten kunnen veel van elkaar leren op schoolniveau. Als er op een juiste manier gebruik gemaakt wordt van alle kwaliteiten die erop een school beschikbaar zijn, zal dit meer opleveren dan een cursus of het lezen van literatuur (Jutten, 2014). Palmer (2005) benadrukt dat gesprekken over goed lesgeven die ons helpen in de praktijk, ervoor zorgt dat we groeien als mens (waaruit het lesgeven voortkomt).

We kunnen veel van elkaars kwaliteiten leren. Alle leerkrachten hebben een andere basis (verschillende normen en waarden, achtergrond) en iedereen ontwikkelt zich anders binnen het vak. Door te kijken bij elkaar en/of hierover te praten, kan er een deskundige en een beter reflectieve houding ontwikkeld worden. Er zal anders naar het eigen handelen worden

gekeken, en ontwikkeling kan plaatsvinden. Praten over kwaliteiten, de eigen kracht van de leerkracht of leerlingen en stilstaan bij problemen is alleen mogelijk als aan voorwaarden, zoals een open en authentiek contact zal worden voldaan (Korthagen & Vasalos, 2007). Palmer (2005) onderstreept dit door te stellen dat het niveau van het vak alleen verbeterd kan worden als erover de praktijk eerlijk wordt gesproken.

Hiermee is de cirkel rond. Je identiteit als basis, het delen en leren van en met elkaar dat een aanvulling is, dat ons als mens zal ontplooiën.

1.3 Probleemstelling

Leerkrachten weten dat ze veel van elkaar kunnen leren en willen dit gaan toepassen om zich professioneel te ontwikkelen. Een houding waarin we op professionele basis met elkaar delen en praten, is geen vanzelfsprekendheid. Kennis delen in groepsverband, omdat er op microniveau handvatten nodig zijn, is niet aan de orde. Zij melden zich bij de intern begeleider of de directie en willen graag een passend antwoord of gesprek. Daarnaast spreken collega's elkaar onderling incidenteel, maar dit blijft bij een kort gesprekje en passant. Ik zou graag het samen leren door met elkaar in gesprek te gaan een (blijvende) status geven. De voorkeur van leerkrachten gaat uit naar collegiale consultatie en intervisie blijkt uit eerdere overlegmomenten. Om dit samen leren een succes te laten zijn, is aandacht voor de persoon achter de leraar essentieel. Ook is het van belang om er achter te komen hoe leerkrachten gebruik willen gaan maken van overlegmomenten met elkaar. Ik denk dat als we weten wie we zijn en we werken vanuit onze kracht, we daar anderen van kunnen laten leren. Als school ben je dan op weg naar een professionele basishouding bij leerkrachten.

1.4 Doelstelling

De professionele ontwikkeling van leerkrachten uitbreiden. Ik zou graag zien dat leerkrachten leren over zichzelf en met elkaar. Dat zij door samen leren, zich competentier gaan voelen in het lesgeven. Door te onderzoeken wie de leerkrachten als persoon zijn, en duidelijkheid te krijgen over hoe leerkrachten het samen leren in de praktijk zien, zal er een opzet zijn, voor verdere praktijkuitwerking.

Doel onderzoek

Ik wil mijn collega's begeleiden met een aanzet tot vormgeving van een professionele leergemeenschap, waarvan samen leren een onderdeel is. Het doel van mijn onderzoek is om een werkbare vorm van samen leren te ontwerpen waarbij de waarden van de leerkrachten de basis is van het model.

Onderzoeksvraag

Wat is een werkbare vorm van samen leren dat op een professionele manier kan worden ingezet op school en dat nauw aansluit bij de identiteit van de leerkrachten?

Deelvragen

- Welke waarden streven de leerkrachten op de onderzoeksschool na?
- Welke randvoorwaarden zijn noodzakelijk om een werkbare vorm van samen leren te creëren?
- Hoe kunnen we het samen leren vormgeven?

Hoofdstuk twee bevat de theoretische achtergrond van dit onderzoek waarin begrippen worden onderzocht, verbreed en uitgewerkt.

2 Theoretisch kader

De centrale begrippen van dit onderzoek gaan over de professionele leergemeenschap, collegiale consultatie en intervisie. Een theoretische verkenning komt in dit hoofdstuk aan de orde waarbij gezocht is naar relevante literatuur. Onderstaande literatuur is de basis voor het onderzoek.

2.1 De professionele leergemeenschap

In het onderwijs is de professionele leergemeenschap een steeds vaker voorkomend begrip. Wat is een professionele leergemeenschap, het doel en waarom is het van essentiële waarde voor kwalitatief goed onderwijs aan leerlingen.

Professionele leergemeenschap

'In het Nationaal Onderwijsakkoord (Ministerie OCW, 2013) is vastgelegd dat scholen zich zoveel mogelijk moeten ontwikkelen naar een professionele leergemeenschap' (Lieskamp, 2013, p.45). Lieskamp (2014) schetst dat de focus ligt op het leerproces van de kinderen. Kwakman en Van den Berg (2004) onderschrijven dit door te stellen dat de kern van professionele ontwikkeling betekent dat er in expliciete situaties gezocht wordt naar de beste uitkomst die een maximale bijdrage heeft aan het leren. McLaughlin en Talbert (2006) geven een volledige definitie; zij beschrijven professionele leergemeenschap als een groep leerkrachten die samenwerken om te reflecteren over de praktijk. Argumenten onderzoeken over de relatie tussen de leerling en de praktijk, en aan de hand hiervan wijzigingen doorvoeren ter verbetering van het onderwijs- en leerproces voor (speciale) leerlingen (Birenbaum, Kimron & Shilton, 2011).

Goed onderwijs

'Alle activiteiten, beleid, professionalisering en organisatie dragen bij aan het zo goed mogelijke samen realiseren van goed onderwijs in de school', volgens Lieskamp (2014, p.8). Alleen bestaat er geen kant-en-klaar model (Lieskamp, 2014) maar bestaat een professionele leergemeenschap uit verschillende bouwstenen, die elk kunnen bijdragen aan goed onderwijs (Lieskamp, 2013). De stenen zijn met elkaar verbonden maar in willekeurige volgorde. Zie het als een fundering van een huis. Eén van deze bouwstenen is 'samenwerking'. Een bouwsteen waar het team op de onderzoeksschool graag aan wil werken. Verbiest (2012) zegt over samenwerking dat goed onderwijs afhankelijk is van hoe docenten samenwerken en samen leren als team. Door samenwerking tussen leerkrachten centraal te stellen, kan de persoonlijke ontwikkeling een bijdrage zijn voor het verbeteren van

onderwijs op schoolniveau (Kwakman 1999; Van Veen, Meirink & Zwart 2009 in Kicken 2014).

Kenmerken professionele leergemeenschap

De kern van een professionele leergemeenschap definieert zich volgens Verbiest (2012) door de volgende begrippen; professionaliteit, leren en gemeenschap.

Professionaliteit

Professionals laten zich leiden door een basispakket van kennis. 'Ze toetsen hun handelen aan geaccepteerde (vak)didactische en pedagogische inzichten en dragen bij aan de kennisbasis door onderzoek naar hun handelen' (Verbiest, 2012, p.16). De Onderwijsraad (2013) stelt ook dat voor de professie van de leerkracht, de praktijk en theorie gekoppeld dient te worden om de juiste beslissingen te nemen in de klas.

Persoonlijk is dit geen nieuw inzicht. De afgelopen jaren is mijn handelen onderbouwd geweest vanuit theorie. In de praktijk het effect evalueren en aan de hand hiervan het onderwijs bijstellen. Als leerkracht heb ik veel tips ingezet uit het boek 'Wat werkt: Leren met verstand' van Van Den Bosch en Dogger-Stigter (2009). Een onderdeel dat aan bod kwam was kinderen actief leren betrekken bij de les door de inzet van coöperatieve werkvormen. Een eyeopener was het activeren van voorkennis. Hierdoor zag ik dat kinderen een brug konden bouwen tussen aanwezige en nieuwe kennis.

Leren

Binnen een professionele leergemeenschap staat leren voor collectief leren. Uit onderzoek van Edmonson 1999 en Gibson en Vermeulen 2003, blijkt dat teams die lerend bezig zijn, beduidend beter functioneren (Wagenaar, Vroemen & Dresen, 2011). Tevens blijft een professional individueel leren met ondersteuning en inspiratie van het collectief (Verbiest, 2012). Lieskamp (2013) schrijft dat het gaat om een combinatie van interne leerprocessen en het belang zien van de samengebrachte kennis. Als leerkracht is het van waarde om op de hoogte blijven van de ontwikkelingen in de maatschappij en de didactische en vakinhoudelijke kennis. Deze kennis dient in het collectief besproken te worden waardoor er gedegen keuzes worden gemaakt voor het onderwijs en de eigen professionaliteit (Onderwijsraad, 2013).

Dat collectief leren een grote bijdrage kan zijn voor de gehele professie heb ik bij de start van het vak leerkracht niet begrepen. Ik werkte als individu omdat dan alles overzichtelijk was voor mij. Als samenwerken moest, merkte ik vaak ontevredenheid op, over het werk van de ander waardoor ik dacht dat alleen werken beter is. Geleidelijk werd duidelijker voor mij dat

samenwerken een toegevoegde waarde kan zijn. Samen is er meer kunde, en is ondersteuning mogelijk. Hierdoor voel ik een verlichting in lasten en kan een eindproduct nog beter zijn, juist omdat iedereen zijn steentje heeft bijgedragen.

Gemeenschap

Aangezien het leren vooral collectief zou moeten plaatsvinden, biedt de school een cultuur en structuur die leren stimuleert (Verbiest 2012; Wagenaar et al., 2011). Daarmee wordt geïmpliceerd dat een gemeenschap overeenkomstige denkbeelden heeft over het onderwijs en het perspectief tot wederzijdse communicatie (Verbiest, 2012). Is er een cultuur en structuur die leren stimuleert? Zijn er gedeelde opvattingen over onderwijs? De mogelijkheid bestaat tot onderlinge communicatie, zegt directie. In de praktijk is dit niet zichtbaar. Verbiest (2012) en Lieskamp (2013) zeggen dat de kern van een professionele leergemeenschap een groep professionals is die gemeenschappelijk en afzonderlijk op een kritisch-reflectieve wijze de eigen praktijk onderzoeken. Kwakman en Van den Berg (2004) zeggen dat als dit plaatsvindt, er meer bruikbare producten ontstaan en waarbij de implementatie makkelijker zal verlopen. Tevens draagt dit bij aan de verbetering van het niveau van professioneel handelen. Lieskamp (2013) voegt daar aan toe (p.11):

'Door een structuur en klimaat op school te scheppen waar mensen de mogelijkheid hebben met elkaar in gesprek te gaan en samen te reflecteren op hun vak, maak je ruimte voor ontwikkeling en innovatie en maak je gebruik van de aanwezige talenten van mensen'.

Conclusie professionele leergemeenschap

Met elkaar praten over onderwijs en je (mede hierdoor) te ontwikkelen binnen het vak, zijn belangrijke facetten, om het onderwijs binnen de school naar een hoger plan te tillen.

2.2 Collegiale consultatie & intervisie

Lieskamp (2013) zegt dat het bespreekbaar maken van praktijkkennis, een kernactiviteit is van een professionele leergemeenschap. Het team geeft aan dit graag te zien binnen de school. Zij willen graag hun praktijkkennis delen. Essentieel voor collectief leren is dat het probleem of leervraag in zijn geheel wordt geanalyseerd (systeem denken). Senge (1990) benadrukt dat systeemdenken 'the cornerstone of the learning organization' is (Molemaker, 2009, p.1). Volgens Senge zijn er vijf disciplines waaraan een lerende organisatie zou moeten voldoen, waarbij systeem denken de andere vier disciplines (mentale modellen, gemeenschappelijke visie, persoonlijk meesterschap en teamleren) combineert.

Een dialoog zal gevoerd moeten worden over de onderliggende modellen die aan de orde zijn (mentale modellen) om verandering tot succes te maken (Lieskamp 2013; Lauteslager 2012). Lauteslager (2012) benadrukt het belang van het dialoog als instrument bij verandering. Zij stelt dat deelnemers dan juist ervaren dat ze ertoe doen en serieus worden genomen. De oplossingen worden samen besproken en er worden samen bindende afspraken overgemaakt (Lieskamp 2013).

Er zijn verschillende manieren om collectief leren in te zetten, leerkrachten zien dit graag terug in de vorm van collegiale consultatie en intervisie.

2.2.1 Collegiale consultatie

Wetende dat leerkrachten met collegiale consultatie inhoudelijk bedoelen 'bij elkaar meekijken in de klas', zal dit leidend zijn voor de volgende paragraaf.

Hendriksen (2012) stelt dat collegiale consultatie waarbij collega's bijeen zijn, en waarbij de aanpak vanuit bijvoorbeeld klassenbezoek voortkomt, 'het coachingsmodel' wordt genoemd. Hierbij worden de observaties geanalyseerd, krijgt de geobserveerde feedback en ontvangt advies voor ander gedrag. Het vindt plaats op basis van gelijkwaardigheid en wederkerigheid (Hendriksen 2012; Klifman & Hoolwerf 2014).

Klifman en Hoolwerf (2014) zeggen dat bij collegiale consultatie centraal staat dat professionals een beroep doen op elkaanders expertise. In het rapport (in opdracht van het ministerie van OCW) is een definitie van collegiale consultatie weergegeven: 'docenten consulteren elkaar voor het vinden van oplossingen op specifieke problemen'. En elders: 'Docenten brengen lesbezoeken aan elkaar' (De Bruin, Van Geel & Kans in Klifman & Hoolwerf, 2014). De keuze voor deze definitie is gebaseerd op hoe het team collegiale consultatie ziet.

Voor het welslagen van collegiale consultatie is het van belang dat een ieder weet bij wie je terecht kan voor een probleem. Bij een expliciet dilemma, is er een expliciet antwoord nodig van een (ervarings)specialist die op collegiale manier bijstand kan bieden (Hendriksen, 2012). Riesen (2002) geeft aan dat het lesbezoek behorende bij collegiale consultatie, verschillende functies kan dienen zoals leren vanuit een rolmodel (zien wat een ander doet, en dit zelf gaan toepassen), evaluatie op eigen handelen, uitdaging zien (collega ziet wat anders dan jij), de eigen positie vanuit ander perspectief benaderen maar mijns inziens staat bovenaan het geven/krijgen van feedback. Schaedler & Skorsetz (2008) zeggen ook dat bij het nabespreken van 'Kollegiale Hospitation' feedback geven belangrijk is. Juist dit maakt lesbezoek waardevol. Feedback kan probleemgericht zijn (analyse, ernst en aard probleem en aanvullend advies) maar kan ook oplossingsgericht 'complimenten geven aan alle krachtbronnen die kunnen bijdragen aan een mogelijke oplossing' (Cauffman & van Dijk, 2010, p.228). Het verschil zit in; *lost de ander jouw probleem op of los jij het probleem zelf op?* In ieder geval is feedback van belang om inzicht te krijgen over het professionele doen en laten (Riesen, 2002).

Collegiale consultatie biedt eigen ruimte voor interpretatie van het proces, te denken valt aan: structureel of juist een enkele keer, juist wel of geen onderlinge raadpleging al dan niet probleemoplossend (Hendriksen, 2012). Vaste duo's of niet, wel of geen gebruik maken van kijkwijzers (Klifman & Hoolwerf, 2014).

2.2.1.1 Internationaal

Lesbezoeken om elkaar te ondersteunen beperkt zich niet tot Nederlandse bodem. In de Duitstalige gebieden, zeker in Zwitserland is er aanzienlijk veel ervaring. In Zwitserland is wederkerig lesbezoek verplicht. Tandems, worden ze in Zwitserland genoemd; maatjes die bij elkaar een lesbezoek brengen (Klifman & Hoolwerf, 2014).

Het uitgangspunt is de persoonlijke professionele ontwikkeling (Schaedler & Skorsetz 2008; Klifman & Hoolwerf 2014). Buhren (2009), Landwehr (2003) en Hord (1997) zeggen dat door het eigen onderwijs te onderzoeken door uitwisseling, en samen erop te reflecteren, de professional zal ontwikkelen. Nieuwe ideeën worden geïmplementeerd in de klas, onderzocht en weerspiegelt. Er treedt kwaliteitsverbetering op van het onderwijs. Daarnaast versterkt het de collegiale relatie binnen een team.

Voordelen van collegiale consultatie zijn volgens Kempfert en Ludwig (2010):

- Het gemeenschappelijke onderzoeken, reflecteren en verbeteren van het onderwijs.
- Uitwisseling tussen leerkrachten; dat niet alleen de kwaliteit verbetert maar ook de relatie en teamgeest.
- Het gesprek richt zich op de observatie; leerkrachten vergelijken het eigen perspectief met dat van anderen waardoor er een blinde vlek getraceerd zou kunnen worden.
- Leerkrachten ontwikkelen hun eigen professie en daarmee het eigen onderwijs.

Ook Buhren (2012) meldt dat collega's die regel- en doelmatig collegiale consultatie uitvoeren, zoals in Zwitserland, veel voordelen zien:

- Er ontstaat een open deur beleid.
- Leerkrachten ontvangen feedback op het gegeven onderwijs; ze leren andere manieren van werken kennen (nieuwe inzichten, ideeën en suggesties voor het onderwijs).
- Het verbetert de teamspirit; het gevoel er niet alleen voor te staan wordt versterkt, bijvoorbeeld bij 'moeilijke' leerlingen of klassensituaties.
- Leerkrachten observeren andere collega's, waardoor ze op eigen leerkrachtgedrag reflecteren en deze gaan aanpassen.
- Het gevoel dat de eigen ontwikkeling regisseerbaar is.
- Leerkrachten ontvangen positieve feedback en krijgen hierdoor zelfvertrouwen.

De laatste 2 argumenten dragen positief bij aan de gezondheid en werktevredenheid van leraren.

Wolters beschrijft (2014) wat de ervaringen zijn van Duitse leerkrachten door collegiale consultatie:

- Leerkrachten komen erachter dat collega's soortgelijke problemen ervaren.
- Een kleine tip kan al voldoende zijn om het onderwijs te verbeteren.
- Eén persoon kan simpelweg niet alles zien wat alle kinderen continu doen.
- Door inzichten van collega's te krijgen, draagt het bij aan verlichting en komt dit ten goede aan de werksfeer.
- Schaamte is niet nodig voor het gegeven onderwijs.

2.2.2 Intervisie

Hendriksen (2012) en Stammes (z.d.) beschrijven intervisie als een methode om werkproblemen systematisch aan te pakken, binnen een ervaringsgericht leerproces.

De problemen zijn actueel; praktijksituaties waar mensen een oplossing voor willen (Hendriks, 2012). 'Intervisie is leren, van jezelf van situaties van elkaar.' (Stammes z.d., p.4; Van Dam 2007).

De doelstelling is te vinden in het begrip 'oplossing' (Hendriksen 2012; Stammes z.d.). Dit begrip kan verschillende inhouden hebben vanwege diverse mentale niveaus als concreet-, advies- en reflectie (Hendriks 2012; Van Rooijen – Mutsaers, Ince & Rietveld 2014).

Daarnaast kan een intervisiegroep verschillende functies hebben; als plek voor uitwisseling en bijpraten, als 'steungroep' of als 'coach' (Hendriks, 2012). Al deze verwachtingen moeten voor de start duidelijk zijn. Stammes (z.d.) omschrijft intervisie als een georganiseerd en vaak voorkomend overleg tussen professionals om praktijksituaties te verduidelijken en te behandelen.

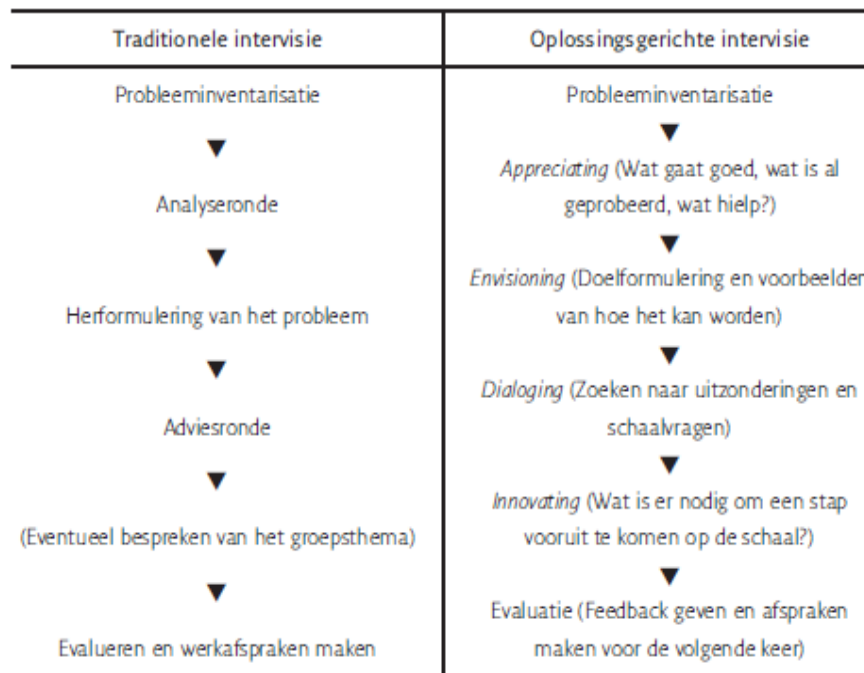
Hendriks (2012), Neeleman (2008), Van Rooijen – Mutsaers et al. (2014) en Stammes (z.d.), stellen dat de intervisiegroep moet bestaan uit gelijken, mensen met eenzelfde beroep, waarbij geen sprake is van hiërarchie. In een intervisiegroep is de leidinggevende niet aanwezig (Hendriksen, 2009). Dit is preventief van aard, zodat belangen als de zienswijze van de eigen carrière, geen onderdeel vormt bij de probleemvraag, analyse en oplossing (Van Rooijen – Mutsaers et al., 2014). Over de grootte van de groep zijn er verschillen maar gemiddeld zou de groep het best bestaan uit drie tot acht professionals (Hendriks 2012; Stammes z.d.; Van Rooijen – Mutsaers et al. 2014). Deelname is vrijwillig (Van Rooijen – Mutsaers et. al, 2014).

De basis van intervisie is vragen stellen. Vaardigheden als luisteren, samenvatten, doorvragen, feedback geven en ontvangen zijn essentieel voor het welslagen van intervisie (Hendriks 2012; Stammes z.d.; Van Rooijen – Mutsaers et al., 2014).

Alleen, zo stelt Neeleman, p.30, (2008) 'verder komt in de traditionele intervisie niet aan de orde wat de werkvraagbrenger zelf al bedacht of gedaan heeft om het probleem op te lossen. Traditionele intervisie bevordert empowerment niet'. Ik vind dit een gemis omdat ik denk dat hier juist behoefte aan is. Hier kan kracht worden uitgehaald. Oplossingsgericht claimt empowerment te bevorderen.

Figuur 1 (Neeleman, 2008);

Is een vergelijking tussen traditionele, probleemgerichte interventie (Hendriksen 2002; De Haan & De Ridder 2003) met oplossingsgerichte interventie. Gebaseerd op de korte oplossingsgerichte therapie (De Jong & Berg, 2001) en op appreciative inquiryw aarderend onderzoek (Visser, 2001).



Neeleman (2008) en Van Dam (2007); beide voorstanders van oplossingsgerichte interventie, beweren dat oplossingsgerichte interventie zich onderscheidt, door de focus te leggen op oplossingen in plaats van de problemen en de aandacht op uitzonderingen; soortgelijke contexten waarin het probleem zich niet voordoet. Ook speelt de centrale plek van complimenten een rol (Neeleman, 2008).

De effecten van interventie leveren minimaal op in de praktijk. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek van Driehuis (De Haan & De Ridder, 1997). Intervisie leidt tot allerlei inzichten in het eigen handelen, maar niet tot gedragsverandering (Van Rooijen – Mutsaers et al., 2014). 'Een oplossingsgerichte vorm van interventie leidt misschien eerder tot gedragsverandering en daarmee vergroting van professionaliteit dan probleemgerichte interventie', aldus Neeleman (2008, p. 32). Om haar stelling kracht bij te zetten deed Neeleman een mini-onderzoek waarbij zeven ambulant gezinswerkers geschoold werden in oplossingsgericht werken. Ondanks dat aan het einde geen harde gegevens zijn over deze vorm van interventie, zijn de resultaten opmerkelijk te noemen op basis van de voor- en nameting. Oplossingsgerichte interventie leidt tot toepassing van de verworven inzichten in de

praktijk. Waarbij er een afname is geconstateerd van probleemgerichte technieken (Neeleman, 2008).

De literatuur omtrent intervisie was onbekend voor mij. Ik wist dat het bij intervisie zou gaan om praten over problemen en dat hier stappen aan ten grondslag liggen. De oplossingsgerichte benadering heeft mijns inziens een grote meerwaarde; ik ben er namelijk van overtuigd dat het niet altijd nodig is om te weten waar een probleem vandaan komt om een oplossing te vinden. Het oplossingsgerichte gedachtegoed spreekt mij aan, juist omdat het zich bezig houdt met de krachten van diegene die een probleem heeft. 'In hem zitten de richtingwijzers voor alternatieve mogelijkheden, en dus de oplossingen' (Cauffman & van Dijk, 2010, p.53). Bij oplossingsgerichte intervisie komen bij de stappen 'envisioning' en 'dialoging' (zie figuur 1), respectievelijk de wondervraag en schaalvragen aan bod. Beide onderdelen van de zeven stappendans (Cauffman & van Dijk, 2010).

Bij 'evaluatie' wordt gerefereerd naar de drie pijlers van het oplossingsgerichte gedachtegoed (Cauffman & van Dijk, 2010, p.32), namelijk:

1. 'als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders;
2. als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van;
3. als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders'.

Conclusie collegiale consultatie en intervisie

Uit de verschillende bronnen wordt duidelijker, dat er sprake moet zijn van wederkerigheid en dat het gericht is op de professie van elkaar, waarbij heldere communicatie bovenaan staat.

Afsluitend

Op weg naar een professionele leergemeenschap; waar samenwerkend leren een onderdeel van is. Wat de uitkomst ook zal zijn, eerst zal er verandering moeten plaatsvinden. Vaak brengt verandering spanning mee voor het onbekende. Veranderingen in beleid of visie waarbij het belangrijk is te beseffen dat het hier om mensen gaat en niet om machines (Korthagen & Vasalos, 2007). 'Ownership' is het sleutelwoord, waarbij een bodem-upbenadering een beter gekozen strategie dan top down (Schuijt 2002; Korthagen & Vasalos 2007). Daarnaast vraagt iedere verandering bepaalde kwaliteiten van een (midden)manager (Schuijt 2002; Swieringa & Jansen 2005). Te denken valt aan het begeleiden van een invoeringsproces, medewerkers motiveren en weerstanden kunnen hanteren of het implementeren van de veranderingen (Schuijt, 2002). Als begeleider spelen deze aspecten mee omdat ik via een ontwerp een verandering wil bewerkstelligen en hierin leerkrachten betrek.

3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksstrategie beschreven waarna de onderzoeksmethoden en onderzoeksbronnen eveneens aan bod komen. Vervolgens wordt triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek verantwoord in dit hoofdstuk.

3.1 Onderzoeksstrategie

Het belang van een onderzoeksstrategie vastleggen, geeft houvast bij het nemen van besluiten voor de realisatie van het onderzoek (Plooij, 2011). Om deze reden volgt hieronder de verantwoording vanuit welke uitgangspunten er zal gaan worden gehandeld.

Ontwerponderzoek

Het doel van het onderzoek is om een aanzet te geven tot een professionele leergemeenschap door het samen leren vorm te geven binnen het onderwijs. In een gedeelte van de definitie over ontwerponderzoek van Plomp en Nieveen (2007) staat dat het gaat om een oplossing te vinden om het onderwijs te optimaliseren (in De Lange, Schuman & Montessano Montessori, 2011). Dit sluit naadloos aan bij het doel van dit onderzoek. Vanuit het onderzoek komt een product dat het samen leren binnen de school zal gaan bevorderen en de praktijk zal verbeteren. Van den Berg en Kouwenhoven (2008) stellen dat 'ontwerpen betekent, op een systematische wijze bedenken en ontwikkelen van een oplossing voor een probleem (p.20).

Deze systematische manier is als volgt opgebouwd. Het vooronderzoek bestaat uit meerdere delen. De behoefteanalyse is opgenomen in hoofdstuk 1. De contextanalyse zal worden onderzocht en hiermee wordt de deelvraag 'Welke waarden streven de leerkrachten op de onderzoeksschool na?' beantwoord. Het laatste deel van vooronderzoek is de literatuurstudie (hoofdstuk 3). Het bestuderen van werkvormen zal plaatsvinden na vooronderzoek. Aangezien dan pas duidelijk is wat de vorm van de oplossing zal zijn (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Tijdens fase twee; de ontwerpfase, zal er een concept worden gerealiseerd om het samen leren vorm te geven binnen de school, waarna er een tussenevaluatie zal plaatsvinden aangaande dit concept. Het tweede prototype krijgt wederom een evaluatie. Dit ontwerp zal uiteindelijk worden getest in de praktijk en na bijstelling op grote schaal worden toegepast en geëvalueerd tijdens de laatste fase; de evaluatie. (De Lange et al., 2011).

3.2 Onderzoeksmethoden

Om het onderzoek te kunnen uitvoeren, zijn verschillende onderzoeksmethoden nodig. De informatieverzameling voor dit onderzoek, zoals diepte interviews is een kwalitatieve onderzoeksmethode (Fisher & Julsing, 2014). Er wordt gebruik gemaakt van focusgroepen dat een goed middel is om kwalitatieve data te verzamelen (De Lange et al., 2011). Kwalitatief is het onderzoek omdat er wordt gekeken naar het geheel waarbij wordt onderzocht wat de basis is voor gedrag (Plooi, 2011).

Interviews

Het onderzoek start met het afnemen van tien individuele interviews. Het doel is om bewustwording te creëren in de eigen waarden. Daarnaast om inzicht te krijgen in de samenhang tussen de waarden (Gerrickens, Verstege & Van Dun, 2012). Op deze manier probeer ik zicht te krijgen op de identiteit van de leerkrachten. De waarden die hieruit voortvloeien bepalen de koers en de beoogde uitkomsten van het veranderingsproces. Tijdens de interviews, gebruik ik de waardenkaartjes uit het Waarden-en normenspel van Gerrickens et al. (2012). De gesprekken hebben als doel om te ontdekken welke gemeenschappelijke waarden in het team cruciaal zijn. Om deze reden is het interview als methode zeer geschikt aangezien ik als onderzoeker de diepte in wil en het gaat om het begrijpen (De Lange et al., 2011). Tijdens het interview zal ik gebruik maken van de eerste spelvorm zoals beschreven in de handleiding van Gerrickens et al. (2012). Hierbij worden minimaal acht en maximaal tien waarden geselecteerd, die in rangorde worden gelegd, die belangrijk zijn in het leven van de geïnterviewde. Vervolgens wordt de relaties onderzocht tussen de waarden en worden diverse andere vragen gesteld over de waarden. Er wordt een extra vraag toegevoegd, namelijk 'Zijn er waarden die belangrijk zijn/terug komen in je vak/rol als leerkracht?'. De vraag wordt gesteld omdat ik benieuwd ben of respondenten de link leggen tussen hun persoon en rol als leerkracht. De afsluiting van het interview bevat de belangrijkste conclusie naar aanleiding van het gesprek en hoe de geïnterviewde het gesprek heeft ervaren.

Focusgroep

Vanuit de gesprekken zal er door een focusgroep een top zes worden samengesteld van essentiële waarden. Deze top zes wordt opgebouwd door de Kelly Grid methode toe te passen. Deze methode werkt met vergelijkingen en is daarom uitermate geschikt. De genoemde waarden worden door de geïnterviewden, in setjes van drie bij elkaar gelegd om de gemeenschappelijke noemer van twee van de drie kaarten te vinden. Wat ontbreekt er bij

de derde kaart is de vraag. Op deze manier wordt beter duidelijk welke waarden er gemeenschappelijk toe doen (De onderzoekers, z.d.).

De ontwerpfase wordt ingericht door met een andere focusgroep de conclusies van de eerste focusgroep te bespreken en een prototype product te ontwerpen. Het product wordt een vorm van collegiale consultatie of intervisie aangezien hier de voorkeur ligt van de leerkrachten. Hierbij spelen randvoorwaarden een rol. Door middel van mindmapping brengen we de randvoorwaarden in beeld. 'Een mind map is een krachtige grafische techniek die een beroep doet op de vele mogelijkheden van onze hersenen' (Jutten, 2013). Door deze manier van werken kan de focusgroep eenvoudig informatie oproepen en opslaan vanuit de hersenen. Mindmapping is een effectieve manier om aantekeningen te maken, informatie te structureren en om op nieuwe ideeën te komen (Jutten, 2013). De ideeën gaan we afzetten tegen de mogelijkheid tot invoering van een werkbare vorm. Hieruit volgt een vorm die het meest passend is binnen de school. Het beste ontwerp wordt afgezet tegen de waarden, en er wordt een keuze gemaakt voor de uitkomst met de meeste potentie (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Als moderator van de focusgroepen betekent dit het goed voorbereiden en organiseren van het gesprek (De Lange et al., 2011). Daarnaast zal ik kennis aandragen vanuit de literatuurstudie aangaande verschillende werkvormen voor intervisie of collegiale consultatie.

Critical Friends

Het ontwerp wordt voorgelegd en de achtergrond besproken met experts (critical friends). Het doel is om te bekijken of de 'algemene ontwerpprincipes adequaat geconcretiseerd zijn en om zoveel mogelijk suggesties voor verbetering te krijgen' (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008, p. 23). Van den Berg en Kouwenhoven (2008) stellen dat niet alle verbeterpunten kunnen worden doorgevoerd aangezien het product moet voldoen aan de voorwaarden die vooraf zijn gesteld. Als onderzoeker betekent dit steeds de doelstellingen en criteria van het product bewaken.

Micro-evaluatie

Als laatste zal micro-evaluatie een onderdeel van deze toets zijn. Micro-evaluatie vindt plaats om in een zo vroeg mogelijke fase informatie te ontvangen over de praktische bruikbaarheid en om gebreken op te sporen (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). 'Een micro-evaluatie is een kleinschalige evaluatie met een beperkt aantal leden van de doelgroep' (Nieveen, 1997 in Van den Berg & Kouwenhoven, 2008, p.24). Dit houdt concreet in dat vier geïnterviewden, die bij de start van het onderzoek betrokken waren, meedenken over het ontwerp.

Na inlevering van het onderzoek wordt het product uitgetest. De verdere stappen van het ontwerponderzoek worden dan doorlopen.

3.3 Respondenten

In deze paragraaf wordt toegelicht wie de betrokkenen zijn.

Tijdens dit onderzoek zijn tien collega's betrokken. Hiervan zijn twee leerkrachten, ook lid van het managementteam. Alle betrokken collega's kennen elkaar, variërend van één tot 20 jaar. Vier nieuwe collega's (waarvan drie op tijdelijk contract) worden uitgesloten van deelname. De focus ligt voor deze leerkrachten bij het opstarten van een groep op een nieuwe school, daarnaast werken zij voor korte duur op de onderzoeksschool. Eén collega zal niet deelnemen vanwege zwangerschapsverlof.

Alle respondenten zijn op de hoogte van het onderwerp van het onderzoek. Zie paragraaf 3.5 voor ethiek. De leerkrachten spelen een belangrijke rol bij dit onderzoek omdat zij mij input geven. De gesprekken over de waarden worden gehouden onder tien collega's. De parttimers zal ik vragen tweemaal deel te nemen aan de verschillende onderdelen van het onderzoek, fulltimers driemaal. Ik kies hiervoor om de belasting voortkomend uit het onderzoek, evenredig te verdelen. De focusgroepen bestaan uit tweemaal drie (fulltime werkende) leerkrachten. Ik laat leerkrachten zelf kiezen waar de meeste affiniteit ligt, waarbij ik meekijk naar een verdeling tussen onder- en bovenbouwleerkrachten.

Ik vraag drie critical friends om feedback te geven op het ontwerp. Eén persoon is werkzaam in het management, één persoon werkzaam als leerkracht/zorgspecialist en één persoon is een critical friend, werkzaam buiten de school en werkzaam als intern begeleider. Op deze manier wordt er vanuit verschillende rollen naar het ontwerp gekeken. De feedback vanuit micro-evaluatie zal worden uitgevoerd door vier personen waarmee het onderzoek ook is gestart (twee parttimers en twee fulltimers).

3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Onderzoek doen is niet vrijblijvend. Elke onderzoeker moet zich houden aan een aantal universele voorschriften (Plooi, 2011). Om validiteit en betrouwbaarheid te garanderen, is het van belang om objectief te blijven als onderzoeker (Plooi, 2011). Als onderzoeker betekent dit focussen op de feiten, en mij niet te laten leiden door eigen belangen en gevoelens.

Betrouwbaarheid

Fisher en Julsing (2014) omschrijven betrouwbaarheid als 'de mate waarin het resultaat onafhankelijk van toeval is' (p. 66). Als het onderzoek op dezelfde manier zal plaatsvinden, met dezelfde onderzoeker en dezelfde respondenten verwacht ik dat exacte herhaling uitgesloten is. Nuanceverschillen kunnen er zijn. In grote lijn zijn waarden voor mensen gelijk (waar over wordt gesproken tijdens de interviews) alleen onderhevig aan het moment. Hiermee wil ik zeggen dat als dit onderzoek over tien jaar weer wordt uitgevoerd de respondenten andere inzichten kunnen hebben. Om de betrouwbaarheid van de groep respondenten te waarborgen, zijn de gegevens zorgvuldig geanalyseerd en uitkomsten besproken in de focusgroepen. Door het ontwerp van collegiale consultatie of intervisie voor te leggen aan critical friends en de doelgroep wordt de betrouwbaarheid op een geschikt en passend ontwerp vergroot.

Validiteit

Validiteit betekent de mate waarbinnen de conclusies van het onderzoek door systematische fouten kan zijn doorgewerkt (Fisher & Julsing, 2014). De onderzoeksmethode interviewen geeft een hoge validiteit (mits goed voorbereid, afgenomen en uitgewerkt) (De Lange et al., 2011). Zorg dragen om de doelstellingen voor ogen te houden is essentieel. Tevens is er bewustwording dat de historie van respondenten van invloed kan zijn op de keuzes die gemaakt worden tijdens het onderzoek (Fisher & Julsing, 2014). De ondernomen stappen van het onderzoek zijn bespreekbaar gemaakt met critical friends om te controleren of de gemaakte keuzes leiden tot een juiste bijdrage om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Dit kan de interne validiteit sterken (De Lange et al., 2011). De kernvraag bij externe validiteit is 'voor wie zijn de resultaten geldig?' (Fisher & Julsing, 2014). Het antwoord op deze vraag kan worden gegeven door op te merken dat de uitkomsten geldend zijn voor de onderzochte groep. Betrouwbaarheid en validiteit waarborgen samen de kwaliteit. Triangulatie kan hierbij een hulpmiddel zijn.

Triangulatie

De betekenis van triangulatie houdt in dat het nuttig kan zijn voor onderzoek, om de kwaliteit te waarborgen, om meerdere onderzoeksstrategieën en- methoden te combineren (De Lange et al., 2011). Door gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden, als interviews, focusgroepen en verschillende bronnen zoals het onderzoeken van diverse (internationale) literatuur, zorg ik voor triangulatie. Wel stellen De Lange et al. (2011) dat het onderzoek zorgvuldig en doelgericht moet worden toegepast om triangulatie tot betrouwbaar en nauwkeurig onderzoek te komen.

3.5 Ethische aspecten

'Ethiek heeft een plaats in de reflectie op de kwaliteit' (Boerman, 2008).

Ethiek in relatie tot praktijkonderzoek, betekent reflectie op wat gepast is hoe te handelen.

Boerman (2008) stelt dat er zes principes zijn voor ethische reflectie op praktijkonderzoek (Master SEN). Hieronder volgen de principes waarbij tevens is gekeken naar de gedragscode van Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij (2010). De gedragscode beschrijft wenselijk gedrag bij het uitvoeren van een bepaalde taak, dat uiteindelijk een bijdrage geeft aan een beter niveau van het eindproduct (Andriessen et al., 2010).

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Het onderzoek bevat controleerbare gegevens. Er is geen sprake van vervalsing. Als er ander bronnen zijn gebruikt, staat er een duidelijke bronvermelding bij.

Tijdens het onderzoek heb ik mij verantwoord over de keuzes en mijn gedrag (Andriessen et al., 2010). De doelgroep is steeds op de hoogte gebracht van de verschillende fases in het onderzoek en weten dat hun inspanning beloond zal worden aangezien het onderzoek een gewenste aanpassing levert voor de praktijk. Als onderzoeker wilde ik betrouwbaar zijn en ben om die reden de afspraken nagekomen zoals afgesproken. Door alle stappen consequent te bespreken met critical friends, heb ik gezorgd voor validiteit.

Zorgvuldigheid en nalatigheid

Door toestemming te vragen aan directie heb ik een start gemaakt met zorgvuldigheid.

Daarna is aan alle betrokkenen het thema, nut van het onderzoek en de gevolgen besproken. Collega's weten dat zij vrijwillig meewerken en dat de gegevens geanonimiseerd worden gepubliceerd, waar zij toestemming voor hebben gegeven. Ik houd hierbij rekening met de privacy (Andriessen et al., 2010). De respondenten zijn op de hoogte gebracht dat de gegevens alleen voor dit onderzoek worden gebruikt.

Ik draag er zorg voor dat alle informatie die zij ontvangen, compleet, helder en relevant is. Bij de opzet en uitvoering is er zorgvuldig gehandeld door de vragen die werden gesteld, weloverwogen te kiezen. De verslaglegging is systematisch en nauwkeurig, en is hierdoor navolgbaar (Andriessen et al., 2010).

Volledigheid en selectiviteit

Om een helder en eerlijk beeld te geven van de bevindingen en conclusies van het onderzoek, wordt er geen informatie achtergehouden. De rapportage is juist en compleet (Andriessen et al., 2010).

Concurrentie en collegialiteit

Het onderzoek komt tot stand doordat collega's mij willen ondersteunen en inzet tonen. Ik ben afhankelijk van deze inspanning en zal hun inbreng waarderen. Opmerkingen die zij plaatsen bij het onderzoek zal ik meenemen.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Veel partijen hebben baat bij de uitkomst van het onderzoek. De respondenten hebben recht op de uitkomsten. Eerst worden uitkomsten met onderbouwde conclusies besproken met directie, en worden de respondenten op de hoogte gebracht. Vervolgens wordt het gehele team ingelicht. Afsluitend zal het onderzoek online worden gepubliceerd ten behoeve van het doorgeven van kennis.

Onderzoek en opdracht

Ik heb zelf de vraagstelling bepaald en ben eigenaar van het onderzoek. De aanleiding van het onderzoek was een langlopende intrinsieke wens van een groot deel van het onderwijskundig personeel dat werkzaam is op de onderzoeksschool. Hierdoor lever ik een aandeel aan de professie van het leerkrachtenvak (Andriessen et al., 2010).

4 Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de verzamelde data bijhorende bij het onderzoek gepresenteerd. Als eerste is er toelichting op de conclusies van de interviews, daarna de uitkomsten van de focusgroepen. De afsluiting is de aanbevelingen van critical friends en de micro-evaluatie.

4.1 Interviews

De interviews zijn afgenomen onder tien lesgevende personeelsleden. De uitgewerkte interviews zijn opgenomen in bijlage 3.

De eerste vraag: Selecteer minimaal acht en maximaal tien waarden die belangrijk zijn in je leven en probeer een rangorde aan te brengen en begin met de meeste belangrijke waarde (Gerrickens et al., 2012).

Acht van de tien personen hebben tien waarden gepakt. In totaal zijn er 96 kaarten gekozen met 33 verschillende waarden. Een schema waarin de gekozen waarden gerangschikt staan van meest naar minst gekozen, is opgenomen in bijlage 3.

Vraag: 'Is er een waarde die centraal staat? Zo ja, welke?' (Gerrickens et al., 2012, p.4).

Nadat de geïnterviewden de kaarten hadden gerangschikt van meest naar minst belangrijke waarden, werd duidelijk dat bij negen personen de meest centrale waarde(n) tot de eerste vier kaarten behoorden. Vier keer is de eerste kaart, de belangrijkste *centrale* waarde.

Driemaal is de waarde liefde de meest belangrijke waarde die centraal staat in het leven van de geïnterviewde (waarbij één persoon deze waarde niet had uitgekozen, maar waarbij dat wel de conclusie was). Driemaal is de waarde eerlijkheid als centrale waarde gekozen.

Vraag: Zijn er waarden die met elkaar samenhangen? Zo ja, welke?' (Gerrickens et al., 2012, p.4).

Uit deze vraag blijkt dat alle geïnterviewden aantoonbaar verbanden kunnen leggen tussen de eigen gekozen waarden. Er was een grote diversiteit aan antwoorden omdat er meerdere verbanden tussen meerdere soorten waarden werd gezien. Als lezer is het duidelijker om de antwoorden te lezen vanuit bijlage 3 dan een opsomming van antwoorden in dit hoofdstuk.

Vraag: 'Zijn er waarden die met elkaar kunnen botsen? Zo ja welke?' (Gerrickens et al., 2012, p.5).

Er zijn verschillende waarden gekoppeld aan elkaar afhankelijk van de gekozen waarden.

De volgende waarden zijn meerdere keren als een botsende waarde genoemd.

- Humor (vijfmaal). De waarde humor is door vijf van tien geïnterviewden gekozen. Drie keer werd aangegeven dat humor kan botsen met een andere waarde. Humor kan relativeren maar dient wel gepast gebruikt te worden.
- Eerlijkheid (viermaal). Zie alinea 'Eerlijkheid', pagina 29.

Vraag: *Zijn er waarden terug te vinden, die je van huis uit hebt meegekregen?* (Gerrickens et al., 2012). In het totaal van de 96 gekozen waardenkaarten, zijn er 42 waarden gebruikt voor het beantwoorden van deze vraag met een diversiteit van 21 verschillende waarden.

Interview	Aantal waarden vanuit huis meegekregen uit eigen gekozen waarden	Gekozen waarden
1	5 van de 8 waarden	Vitaliteit of gezondheid Liefde Eerlijkheid Zorgzaamheid Ontspanning
2	4 van de 10 waarden	Integriteit Bescheidenheid Respect Eerlijkheid
3	6 van de 10 waarden	Liefde Zorgzaamheid Bescheidenheid Flexibel Verantwoordelijkheid Persoonlijke ontwikkeling
4	1 van de 10 waarden	Verantwoordelijkheid
5	6 van de 10 waarden	Vitaliteit of gezondheid Rechtvaardigheid Betrouwbaarheid Bescheidenheid Vrijheid Stille
6	5 van de 10 waarden	Humor Eerlijkheid Openheid Mededogen Betrokkenheid
7	3 van de 8 waarden	Openheid Bescheidenheid Integriteit
8	4 van de 10 waarden	Eerlijkheid Openheid Vertrouwen Liefde
9	7 van de 10 waarden	Eerlijkheid Betrouwbaarheid Respect Liefde Optimisme Verantwoordelijkheid Zorgzaamheid
10	1 van de 10 waarden	Vrijheid

Tweemaal is er één waarde gekozen, die boven alles uit torende met betrekking tot waarde die van huis uit was meegegeven (waarde vrijheid en verantwoordelijkheid). Deze waarde speelde tijdens het interview een belangrijke rol bij meerdere vragen.

Vraag: Zijn er waarden waarvan je het lastig vindt om ernaar te leven? Zo ja, welke?
(Gerrickens et al., 2012).

Driemaal is aangegeven dat het lastig was om naar de waarde 'vitaliteit of gezondheid' te leven. Gezond leven en aan jezelf denken lukt, maar niet altijd. Vitaliteit of gezondheid is in totaal vijf keer gekozen in het totaal van tien afgenomen interviews.

Flexibiliteit, vrijheid en ontspanning zijn tweemaal gekozen als lastig waarde. Waarbij over flexibiliteit is gezegd door een geïnterviewde, dat dit in negatieve zin, met het ouder worden te maken zou kunnen hebben. Optimisme is driemaal gekozen als lastige waarde als er geen balans is in spanning/ontspanning, als optimisme doorslaat in te veel optimisme; denken alles aan te kunnen en dat het vervolgens niet lukt. Ook is optimisme lastig als je wordt beperkt in je vrijheid. De volgende waarden zijn eenmaal gekozen als lastige waarde: rechtvaardigheid, geduld, erkenning of waardering, mededogen, openheid en eerlijkheid.

Vraag: Zijn er waarden die belangrijk zijn/terug komen in je vak/rol als leerkracht?

Acht van de tien geïnterviewden vertelden dat minimaal de helft van de gekozen waarden terug is te zien binnen het vak/de rol als leerkracht.

In het totaal van de 96 gekozen waardenkaarten, zijn er 73 waarden gebruikt voor het beantwoorden van deze vraag met een diversiteit van 30 verschillende waarden.

In de tabel hieronder de waarden per interview.

Interview	Aantal waarden die belangrijk zijn/terug komen in je vak/rol als leerkracht	Gekozen waarden
1	8 van de 8 waarden	Vitaliteit of gezondheid Vrijheid Liefde Zelfstandigheid Erkenning en waardering Eerlijkheid Zorgzaamheid Ontspanning
2	3 van de 10 waarden	Eigenheid Humor Bescheidenheid
3	10 van de 10 waarden	Liefde Vitaliteit en gezondheid Vertrouwen Ontspanning Optimisme Verantwoordelijkheid Zorgzaamheid Bescheidenheid Flexibiliteit Persoonlijke ontwikkeling

4	4 van de 10 waarden	Plezier Betrouwbaarheid Verantwoordelijkheid Humor
5	8 van de 10 waarden	Vrijheid Rechtvaardigheid Betrouwbaarheid Stilte Duidelijkheid Geduld Ontspanning Bescheidenheid
6 *	10 van de 10 waarden	Eerlijkheid Loyaliteit Collegialiteit Openheid Betrokkenheid Mededogen Humor Persoonlijke ontwikkeling Deskundigheid Erkenning of waardering
7	4 van de 8 waarden	Openheid Betrokkenheid Geduld Integriteit
8	10 van de 10 waarden	Liefde Openheid Vertrouwen Eerlijkheid Vitaliteit of gezondheid Humor Flexibiliteit Gelijkwaardigheid Betrouwbaarheid Erkenning of waardering
9	10 van de 10 waarden	Eerlijkheid Vertrouwen Respect Liefde Integriteit Vrijheid Zorgzaamheid Verantwoordelijkheid Plezier Optimisme
10	6 van de 10 waarden	Betrokkenheid Betrouwbaarheid Verantwoordelijkheid Zelfstandigheid Duidelijkheid Eerlijkheid

*Deze persoon heeft de eerste vraag begrepen als 'selecteer minimaal acht en maximaal 10 waarden die belangrijk zijn in je vak als leerkracht'.

Afsluiting interview

Vraag: Wat is de belangrijkste conclusie? (Gerrickens et al., 2012).

Acht geïnterviewden hadden minimaal één conclusie, sommigen hadden meerdere conclusies. Vijfmaal werd als conclusie gegeven dat de gekozen waarden passend zijn bij de eigen persoon. Twee geïnterviewden zagen duidelijk samenhang tussen de eigen gekozen waarden. Twee keer werd aangegeven dat er een link is tussen de eigen opvoeding en de waarden die zijn gekozen. Drie geïnterviewden vertelden dat ze het verband duidelijk zagen tussen de eigen persoon en hun rol als leerkracht. Eén van de drie vertelde dit inzicht al te bezitten. Twee geïnterviewden hadden geen conclusie.

Waarde eerlijkheid als meest gekozen

In de tien interviews is de waarde eerlijkheid zeven keer gekozen als waarde. Driemaal werd deze waarde benoemd als meest centrale waarde in het leven van de geïnterviewde. Vier geïnterviewden vertelden dat de waarde eerlijkheid kan botsen met andere waarden die waren gekozen. Ook werd vier keer aangegeven dat eerlijkheid een ingewikkelde waarde is, waarbij je rekening wil houden met de gevoelens van een ander; om niet te kwetsen. Eén geïnterviewde vertelde dat het lastig was om naar deze waarde te leven. Vijfmaal werd deze waarde gekozen als waarde die meespeelt binnen het vak van leerkracht. Viermaal is deze waarde meegegeven vanuit huis.

4.2 Focusgroepen

4.2.1 Focusgroep 1

De waarden vanuit de interviews die minimaal drie keer zijn gekozen (bijlage 4), zijn gebruikt voor dit deel van het onderzoek. Na het inzetten van de Kelly Grid methode zijn onderstaande waarden de meest essentiële waarden en is hiermee de basis gelegd voor het ontwerp.

Top 6 (alfabetisch) met daarachter de uitleg bij elke waarde (volgens eerste focusgroep).

1. Eerlijkheid; betrouwbaar en open zijn.
2. Erkenning en waardering; erkennen wat er goed gaat. Complimenten geven.
3. Optimisme; uitgaan van het positieve.
4. Respect; iedereen mag er zijn.
5. Vertrouwen; er op kunnen bouwen dat iemand eerlijk is. Er op vertrouwen dat iedereen zijn best doet.
6. Vrijheid; je eigen keuzes mogen maken.

Zie voor bespreking bijlage 5.

4.2.2 Focusgroep 2

Uitkomsten waarden bespreken

We bespreken de uitkomsten van de waarden uit focusgroep 1 en brengen nuanceringen aan. De rode delen zijn toevoegingen van de tweede focusgroep.

1. Eerlijkheid; betrouwbaar en ~~open~~ **transparant** zijn.
2. Erkenning en waardering; erkennen wat er goed gaat. Complimenten geven.
3. Optimisme; uitgaan van het positieve, **mensen handelen vanuit de juiste intentie.**
4. Respect; iedereen mag er zijn.
5. Vertrouwen; er op kunnen bouwen dat iemand eerlijk **en professioneel** is. Er op vertrouwen dat iedereen zijn best doet.
6. Vrijheid; je eigen keuzes mogen maken **en ruimte krijgen om je keuzes uit te voeren.**

Randvoorwaarden collegiale consultatie en intervisie

Focusgroep 2 ordent door middel van mindmapping informatie over collegiale consultatie en intervisie waar randvoorwaarden als tijd, geld en middelen in worden meegenomen.

Zie bijlage 6.1 en 6.2.

Rangschikken van informatie uit mindmappen

Focusgroep 2 bekijkt de plus- en minpunten van collegiale consultatie en intervisie, rekening houdend met de randvoorwaarden die zijn benoemd tijdens het mindmappen.

Hieronder in de tabel de opsomming.

Collegiale consultatie	
<i>Pluspunten</i>	<i>Minpunten</i>
Collega die meekijkt kan blinde vlekken ontdekken.	Het kan zijn dat steeds dezelfde personen hier gebruik van maken als je voor vrije partnerkeuze gaat. Dit werkt negatief ten aanzien van tijd en geld factor.
Collega die meekijkt kan problemen relativeren.	Organisatie is een probleem. Randvoorwaarden tijd en geld spelen hierin een rol. Er is vervanging nodig voor de eigen groep; deze kosten worden niet vergoed. Eenmaal per week krijgen de groepen vier tot er met groep acht les van een vakleerkracht gymnastiek. Tijdens deze les kunnen leerkrachten bij elkaar meekijken. Nadelen zijn dat dit hooguit een moment van 30 minuten kan zijn, daarnaast geeft dit tijdsdruk. Leerkrachten uit de groepen één tot er met drie kunnen er geen gebruik van maken. Zij hebben geen vakleerkracht tot hun beschikking hebben.
	Het kan moeilijk zijn jezelf te blijven als je een bezoek krijgt.
	Bezoek is een momentopname en het probleem kan niet zichtbaar zijn.
Intervisie	
<i>Pluspunten</i>	<i>Minpunten</i>
Drempel is laag om problemen in te brengen.	Inbrenger kan probleem inkleden alleen zou dit niet zo mogen zijn gezien de waarden.
De organisatie is makkelijker uitvoerbaar omdat het buiten de les plaatsvindt. Randvoorwaarde tijd is inpasbaar.	
Randvoorwaarde geld speelt geen rol.	
Middelen zijn eenvoudiger in te zetten dan bij collegiale consultatie.	

Conclusie:

De tweede focusgroep geeft aan gezien randvoorwaarden dat intervisie een werkbare vorm is om te implementeren op de onderzoeksschool.

Bespreken wat belangrijk is bij een intervisie model.

Items worden aangedragen met betrekking tot een geschikt model.

- Discreet en vertrouwelijk omgaan met de informatie (waarde: vertrouwen).
- Oplossingsgericht: we kijken niet naar wat niet werkt of de herkomst van het probleem (waarden: optimisme en erkenning & waardering).
- Inbrenger kiest zelf de samenstelling van de intervisiegroep (waarde: vrijheid).
- Groepsgrootte: vier tot vijf personen.
- Per bijeenkomst één probleem.
- Inbrenger moet er praktisch mee aan de slag kunnen.
- Probleeminbrenger kiest een oplossing, bedenkt hoe deze moet worden toegepast.
- Probleeminbrenger reflecteert naderhand op plan.
- Stappenplan noodzakelijk met tijdsplanning.
- Intervisie structureel op planning.

Geschikte intervisievormen

Door met elkaar verschillende vormen van intervisie te bekijken komen we uit bij het 'reflecting team'-intervisiemodel van Van Dam (2007). We verwerken bovenstaande items en de top 6 van essentiële waarden erin. Na meerdere opzetten, vinden we het model, zoals getoond in bijlage 7, het beste ontwerp om door te zetten naar critical friends.

4.3 Critical Friends

Het model is bekeken door drie critical friends waarbij is gekeken of de waarden en items voldoende terugkomen in het ontwerp. Daarnaast zijn de ontwerpstappen onderzocht of verbeteringen nodig zijn. Voor volledige feedback zie bijlage 8. Hieronder een samenvatting. Eén critical friend gaf als feedback dat de waarden eerlijkheid, erkenning/waardering en optimisme duidelijker naar voren mocht komen in het ontwerp. Bij het tweede ontwerp is hier rekening mee gehouden (onder andere stap 2). De items 'stappenplan noodzakelijk met tijdsplanning' en 'intervisie structureel op planning', komen volgens één critical friend niet aan bod. De tijdsplanning is per onderdeel opgenomen in het tweede ontwerp. Het inroosteren van intervisie kan niet worden verwerkt in het model maar is een aanbeveling voor vervolg. Verbeteringen voor het ontwerp waren met name gericht op de verschillende rollen tijdens

intervisie, vooral de rol van de interviewer werd driemaal niet duidelijker genoeg bevonden. De rollen zijn in het tweede ontwerp herschreven. Ook werd er tweemaal feedback gegeven omtrent het evaluatiemoment. Stap 4 is hierdoor gewijzigd. Stap 5 heeft een aanvulling gekregen, door de stap meer specifiek te maken. Het aangepaste ontwerp is opgenomen in bijlage 9.

4.4 Micro-evaluatie

Na aanpassingen vanuit critical friends, heeft er micro-evaluatie plaatsgevonden. Vier collega's hebben het ontwerp bestudeerd. Hierbij is gevraagd te letten op praktische bruikbaarheid, helderheid van de stappen en of aanpassingen wenselijk zijn. Alle reacties zijn samengebracht in bijlage 10. Hieronder volgt een samenvatting van de reacties. Uit de reacties blijkt dat het ontwerp in de praktijk te gebruiken is. De stappen zijn helder omschreven en er zijn geen aanpassingen nodig. Eenmaal wordt aangegeven dat het model een goed kader schept om op een correcte wijze met elkaar in gesprek te gaan. Er wordt tweemaal aangegeven dat de noodzaak kan voortkomen vanuit een ander dan de persoon zelf. Om deze reden is de context in het ontwerp aangepast. Het uiteindelijke ontwerp staat in bijlage 11.

5 Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord op basis van het praktijkonderzoek en literatuurstudie. Tot slot worden de aanbevelingen voor verder onderzoek weergegeven.

5.1 Deelvragen

5.1.1 Welke waarden streven de leerkrachten op de onderzoeksschool na?

Tien respondenten zijn geïnterviewd met behulp van kaartjes uit het waarden-en normenspel van Gerrickens et al. (2012). Door met een eerste focusgroep de meest gekozen waarden te bespreken is er een top 6 samengesteld met waarden. Daarnaast heeft de tweede focusgroep de top 6 bekeken en inhoudelijk aangevuld. Door deze deelvraag te stellen doe ik recht aan de stelling van Kelchtermans (2012) dat de mens achter de leerkracht onlosmakelijk onderdeel is van de praktijk en waar rekening mee gehouden dient te worden bij het conceptualiseren van professionaliteit. Kelchtermans (2012) noemt dit vanuit eigen onderzoek (1994, 2009) het 'professioneel zelfverstaan'.

Conclusie waardenonderzoek:

Als team streven wij een cultuur na dat wordt gekenmerkt door eerlijkheid en optimisme. Wij respecteren elkaar als persoon. Als leerkracht mag je eigen keuzes maken en uitvoeren binnen het beleid van de school. We hebben het vertrouwen dat iedereen handelt vanuit de juiste intenties, waarderende opmerkingen worden zeer op prijs gesteld.

Korthagen en Vasalos (2007) stellen dat open en echt contact van belang is wil je kunnen praten over elkaars kwaliteiten of stil staan bij problemen. Vanuit dit perspectief is er oprecht een goede basis om het ontwerp te laten slagen.

5.1.2 Welke randvoorwaarden zijn noodzakelijk om een werkbare vorm van samen leren te creëren?

Verbiest (2003) schrijft dat het bevorderend is voor een professionele ontwikkeling dat leren in groepen wordt gefaciliteerd, en dat het op gezette momenten zal moeten plaatsvinden. Tijdens de tweede focusgroep bijeenkomst werd duidelijk dat facilitering onder lestijd op (vaste) momenten een onmogelijke opgave is. Buiten de lestijden om is facilitering op gezette tijden goed te realiseren. Kloosterboer (2008) stelt dat als je veranderingen mogelijk wil maken er personele, financiële en materiële condities gefaciliteerd moet worden. Deze randvoorwaarden beijkend is er een kader geschapt tijdens focusgroep 2 omtrent de

personele mogelijkheden in combinatie met financiële mogelijkheden, dat nauw samenhangt met de factor tijd.

5.1.3 Hoe kunnen we het samen leren vormgeven?

Leerkrachten vanuit de tweede focusgroep geven aan dat we het samen leren vorm kunnen geven door de inzet van intervisie. Alleen, zo stelt Van Dam (2007), intervisie is pas werkbaar als de voorwaarden helder zijn. Dit is belangrijker dan de keuze voor een passend model. De tweede focusgroep geeft aan dat de waarden van de leerkrachten passen binnen collegiale consultatie of intervisie. Deze focusgroep vindt de waarden nauwer aansluiten bij intervisie. Randvoorwaarden als geld, tijd, organisatie, begeleiding en middelen zijn ook werkbaar voor intervisie. Er kan tijd worden vrij gemaakt na schooltijd om met elkaar in gesprek te gaan, de materiële voorwaarden zijn minimaal. Randvoorwaarden organisatie, begeleiding en middelen zijn werkbaar voor collegiale consultatie, alleen is dit niet voldoende om het samen leren een structureel karakter te geven binnen de school.

Er wordt benadrukt door de tweede focusgroep en critical friends dat begeleiding en tijdsplanning noodzakelijk is voor het welslagen van het ontwerp. Hier is een rol voor mij weggelegd, om mee te starten als vervolg op dit deel van het onderzoek.

5.2 Onderzoeksvraag

Wat is een werkbare vorm van samen leren dat op een professionele manier kan worden ingezet op school en dat nauw aansluit bij de identiteit van de leerkrachten?

Door met elkaar te onderzoeken wat de waarden van de leerkrachten zijn en te onderzoeken wat een werkbare vorm van samen leren is, rekening houdend met waarden en randvoorwaarden, is er een werkbare vorm (bijlage 11) gecreëerd die toepasbaar is binnen het onderwijs op de onderzoeksschool.

De identiteit van de leerkrachten is op meerdere manieren aanwezig. Bij dit onderzoek kan worden gesproken van een bodem-upbenadering. De leerkrachten hadden kennis over de achtergronden van de aanpassing en waren betrokken bij het proces (Kerpel, 2014).

Leerkrachten willen graag samen leren door de inzet van intervisie en collegiale consultatie.

De leerkrachten kregen vanaf het begin een stem. Schuijt (2002) zegt dat als veranderingsprocessen doeltreffend wil begeleiden, dit betekent dat innerlijke beelden zichtbaar en onderzocht dienen te worden, voordat er een implementatiestrategie wordt ontworpen. Door eerst te kijken naar de waarden van de leerkrachten, te onderzoeken wat de mogelijkheden zijn en samen na te denken over een ontwerp, is hieraan voldaan.

Daarnaast zijn de waarden geïmplementeerd in een werkbare vorm van samen leren; een

intervisiemodel. De deelvragen hebben bijgedragen om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

5.3.1 Discussie

Het ontwerp is klaar alleen is vervolg nodig om de laatste stappen van ontwerponderzoek te kunnen doorlopen. Mijn rol als begeleider is nog niet ten einde. Terecht zegt een critical friend dat door afspraken voortkomend uit de (nieuwe) CAO de werktijd is aangepast, en zich afvraagt hoe intervisie na schooltijd gaat plaatsvinden. Om het ontwerp in te zetten binnen de school zal eerst een gesprek met directie moeten plaatsvinden want voor de overdracht van kennis en begeleiding, is tijd nodig. Tevens heeft de school ook andere speerpunten waar aan gewerkt wordt. Als er genoeg tijd kan worden vrij gemaakt om kennis over te dragen over intervisie, vraagt het ook inzet van collega's om zich de rollen uit het intervisie model eigen te maken. De toekomst zal moeten uitwijzen of de vrijblijvendheid van intervisie, zoals geschetst in de context (bijlage 11), voldoende is om alle collega's te laten deelnemen en hierdoor te laten leren.

5.3.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Tijdens het onderzoek zijn er diverse aanbevelingen gegeven, voortkomend uit de focusgroepen, de critical friends en de micro-evaluatie. Onderstaande aanbevelingen zijn van invloed op een goede voorzetting van een vervolg om het ontwerp te implementeren.

- Overleg directie over start en vormgeving implementatie ontwerp.
- Kennis voor alle leerkrachten over de intervisievorm.
- Begeleiding bij het uitvoeren van intervisie:
 - De rol van interviewer zal de intern begeleider samen met een ander teamlid afwisselend op zich nemen bij de eerste keren dat er intervisie zal plaatsvinden.
 - Intern begeleider kan verschillende rollen coachen.
- Intervisiemomenten in het rooster opnemen van de jaarplanning. Deze momenten worden praktisch ingevuld als er een probleem speelt.
- Rollenkaarten maken met vragen die kunnen worden gesteld.
- De eerste malen dat er intervisie plaatsvindt, ook het proces evalueren.

6 Evaluatie

6.1 Aanzet tot samen leren

Als begeleider wilde ik een bijdrage leveren aan een jarenlange wens om door middel van intervisie samen te gaan leren. Intern was er een wens tot verandering. Door het onderzoek ontstond er een structurele manier van werken waarin er werd gezocht naar een oplossing om tot die verandering te komen. Door gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden is er op grondige wijze een werkbare vorm van intervisie ontwikkeld. Hiermee is de basis gelegd om met elkaar in gesprek te gaan via intervisie en hierdoor samenwerkend te gaan leren. Een steen van de professionele leergemeenschap is hierdoor gelegd maar nog niet gefundeerd. Tijdens de verschillende onderzoeksmethoden was het gesprek de motor tot verandering want interactie draagt namelijk bij tot het vormen en het meebeleven van de aanpassing (Lauteslager, 2012). Het onderzoek heeft mij geleerd dat als er een kant en klaar plan door directie of bestuur is ontwikkeld, om te professionaliseren, de uitvoer van het plan en de ontwikkeling van professie, moeizamer zal verlopen. Samen leren en veranderen begint namelijk op de werkvloer. Samen erover denken, praten en handelen. Betrokkenheid en communicatie zijn belangrijke factoren in het welslagen van verandering (Jutten 2014; Kerpel 2014; De Clercq 2013).

6.2 Procesevaluatie

Tijdens het gehele onderzoek ben ik vanuit transparantie te werk gegaan als begeleider. Vooraf heb ik aangegeven wat de beweegredenen waren voor bepaalde keuzes, maar ook tijdens het onderzoek. Voorbeelden hiervan zijn uitleg over hoe het thema professionele leergemeenschap zich verhoudt tot intervisie/collegiale consultatie of de achterliggende reden van de interviews.

Ik was mij er van bewust dat (irrationele) gevoelens en ervaringen uit het verleden een grote rol kunnen spelen bij naderende veranderingen (Lauteslager, 2012). Soms werd dit uitgesproken door respondenten, soms niet. Ik merkte dit op door oprecht te luisteren. Na stilte of een vraag converseerde ik verder, op andere momenten niet, vanuit respect voor de ander.

Het onderzoeksdoel en de ethische aspecten steeds voor ogen houden waren essentieel in het gehele proces en tijdens de verschillende onderzoeksmethoden. Ik denk dat dit is gelukt vanuit oprechte aandacht voor het proces.

Door bepaalde woordkeuzes en vragen te stellen, stuurde ik de focusgroepen te veel, waar ik eindelijk begeleidend moest zijn. Door dit op te merken, tijdens het begeleiden, ging ik zorgvuldiger nadenken over de conversatie en zorgde ik voor andere vraagstellingen.

Door tijdens het onderzoek continu in overleg te zijn met critical friends, merkte ik op dat door goede feedback te vragen ik werd verder geholpen om de juiste koers vast te houden.

Door elke stap dubbel te checken en meerdere onderzoeksmethoden te gebruiken is het onderzoek betrouwbaar en valide.

Achteraf denk ik dat bij focusgroep 2 tijdens mindmapping, er te veel vanuit ben gegaan dat de respondenten wisten wat collegiale consultatie en intervisie zou inhouden. Gaandeweg werd duidelijk dat collegiale consultatie meer duidelijkheid behoeft en heb ik als begeleider helderheid gegeven aan de inhoudelijke kant.

Terugkijkend op de methodologie die gebruikt is bij het onderzoek, hebben de interviews verhoudingsgewijs veel tijd gekost. Een teamspel omtrent waarden kan meteen leiden tot een goede samenstelling van waarden. Anderzijds heeft het de respondenten en mij op persoonlijk vlak inzicht gegeven in waar zij staan. Leerkrachten die wat meer op de achtergrond zijn en hierdoor minder aan bod komen tijdens een teamspel, hebben nu de mogelijkheid gehad op evenveel inbreng.

6.3 Presentatie onderzoek

De presentatie is gehouden onder veertien personeelsleden van de onderzoeksschool. De algehele presentatie werd door vijf collega's beoordeeld met driemaal een acht en tweemaal een negen. Feedback bestond uit meer: afbeeldingen toevoegen, stencils aan het einde uitdelen en dat er veel theorie vanuit onderzoek in de presentatie was verwerkt. Zelf twijfelde ik of dit laatste wel voldoende zou zijn bij de start van de presentatie. De tip over de afbeeldingen neem ik ten harte omdat dit voor de oplettheid zeker een verschil kan maken. Daarnaast werd aangegeven als feedback dat er een goede koppeling zichtbaar was tussen de praktijk en theorie en dat de uitkomsten goed onderbouwd waren. Tevens werd twee keer aangegeven dat er bondig werd verteld. Deze opmerking heeft meerwaarde voor mij aangezien het een leerpunt is om niet te uitgebreid en langdradig te vertellen. Met de volgende opmerkingen vanuit de feedback, wil ik deze paragraaf afsluiten; het ontwerp is goed toepasbaar en 'hier kunnen we mee aan het werk'. Daar was het natuurlijk allemaal om te doen.

6.4 Persoonlijke reflectie

Mijn manier van schrijven is zakelijker geworden, vergelijkend met eerdere toetsen. Ik schrijf minder vanuit spreektaal en zinnen starten aanzienlijk minder vanuit de ik-vorm.

Terugkijkend op de afgelopen periode, al werkende aan de toets, zie ik dat een sociale vaardigheid, als inzicht krijgen in de ander, sterk is toegenomen. Door het afnemen van de interviews heb ik meer begrip gekregen voor gevoelens en gedachten van de collega's, dit heeft een doorwerking op mij als persoon in het dagelijks leven. Veel van de gekozen waarden, zijn terug te voeren tot de jeugd en zorgt voor vorming. Dit heeft een doorverwerking op keuzes die gemaakt worden in de toekomst. Daarnaast heb ik meer inzicht gekregen in mijn collega's en snap ik bepaalde keuzes, die zij maken (op het werk), beter.

De begeleiding en hiermee samenhangend de communicatie, waren essentieel om het onderzoeksdoel te kunnen bereiken. Tijdens het onderzoek wilde ik met verschillende communicatiedoelen aan de slag als stiltes laten vallen, doorvragen en juist samenvatten.

Door dit toe te passen, werd ik vaardiger en zag het nut ervan, ook al zijn de communicatiedoelen nog niet volledig verankerd. Ik merk dat het steeds natuurlijker en makkelijker gaat. De competenties als samenwerking met collega's en reflectie en ontwikkeling speelden hierbij een belangrijke rol. Zonder samenwerking was het doel van het onderzoek niet behaald. Er is draagkracht om aan de slag te gaan met intervisie en er ligt een gedegen basis voor vervolg.

Zonder steun van familie, collega's en begeleiding vanuit Fontys had ik de toets niet kunnen afronden, tot wat het nu is. Ik heb echt aan den lijve ondervonden dat samenwerkend leren essentieel is en een grote meerwaarde heeft.

Nawoord

Een aantal betrokkenen heeft een belangrijke bijdrage geleverd en wil ik bedanken voor hun inzet.

Als eerste wil ik de leerkrachten van de onderzoeksschool bedanken voor al hun inzet en motivatie om met mij samen te werken aan dit onderzoek. Zij waren de initiators én hebben het onderzoek gevuld met uitkomsten.

Jeannette, mijn directeur, die het mogelijk heeft gemaakt dat ik dit onderzoek kon uitvoeren. Als critical friend en begeleidster heeft zij meegedacht, kritische vragen gesteld en veel leeswerk verricht.

Hartelijk dank aan de docenten van Fontys die mij inzicht hebben gegeven dat oplossingsgericht denken een groot goed is, dit heeft mij als persoon veranderd.

Een speciaal dank aan Wilma, mijn studiebegeleidster. Ik heb veel gehad aan alle kritische feedback. Te allen tijde kon ik om raad vragen, dit heb ik zeer gewaardeerd.

Als laatste wil ik mijn man Remco bedanken, die mij de gehele periode waaraan ik werkte aan het onderzoek, heeft bijgestaan, door mee te denken over de planning van het onderzoek en altijd belangstelling toonde over de voortgang.

Literatuurlijst

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. *Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Nederland: HBOraad vereniging van hogescholen.

Berg, E. van den, & Kouwenhoven, W. (2008) Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29, 4, 20-26.

Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2001). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35–48.

Boerman, R. (2008). Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Geraadpleegd op 2 augustus 2015: [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman, R-1-.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-.pdf) (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf*

Bosch, A. van den, & Dogger-Stigter, A. (2009). *Wat werkt: Leren met verstand*. Bazalt: Vlissingen.

Buhren, C. G. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Kollegiale Hospitation. In: Rolff, Hans-Günter et al. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln: Link. Geraadpleegd op 3 augustus 2015: [http://pikas.dzlm.de/upload/Material AS/Feedback und Evaluation/Unterrichtsreflexion.pdf](http://pikas.dzlm.de/upload/Material_AS/Feedback_und_Evaluation/Unterrichtsreflexion.pdf)

Buhren, C. G. (2012). Kollegiale Hospitation, Verfahren Methoden und Beispiele aus der Praxis. Köln: Link. Geraadpleegd op 3 augustus 2015: <http://www.schulleitung-online.de/kollegiale-hospitationen/150/17/445/>

Cauffman, L., & Dijk, D. van (2010). *Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Claassen, W., Bruïne, de E., Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, van B. (2009). *Inclusief Bekwaam*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.

Clercq, M. de (2013). Tips voor succesvol veranderen in het onderwijs

Geraadpleegd op 20 september 2015:

<http://www.amelior.nl/ndl/artikels/artikel.asp?a=501&tc=1>

Dam, L. van (2007). Het 'reflecting team'-intervisiemodel. Oplossingsgerichte intervisie: de focus op het resultaat. *Supervisie en Coaching*, 24, 3, 171-186.

De onderzoekers: Beoordelingsonderzoek: de Kelly grid methode

Geraadpleegd op 23 augustus 2015: <http://de-onderzoekers.nl/theorie-technieken/onderzoek-naar-beoordeling/beoordelingsonderzoek-kelly-grid/>

Fischer, T. & Julsing, M. (2014). *Onderzoek doen! Kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Gerrickens, P., Verstege, M. & Dun, Z. van (2012). *Waarden- en Normenspel*. Handleiding: 's-Hertogenbosch.

Hendriksen, J. (2012). *Intervisie bij werkproblemen*. Amsterdam: Boom/Nelissen.

Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory. Geraadpleegd op 3 augustus 2015:

http://pikas.dzlm.de/upload/Material_AS/Feedback_und_Evaluation/Unterrichtsreflexion.pdf

Jutten, J. (2013). *Mindmap maken - systeemdenken in de klas*.

Geraadpleegd op 8 augustus 2015: <http://wij-leren.nl/mindmap-maken-kinderen.php>

Jutten, J. (2014). *De vijf disciplines als basis voor boeiend onderwijs*.

Geraadpleegd 20 september 2015: <http://wij-leren.nl/lerende-school-aanpak.php>

Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on) eigentijdse professional: reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. *Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.

Kempfert, G. & Ludwig, M. (2010). Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. Weinheim und Basel: Beltz. Geraadpleegd op 3 augustus 2015: <http://pikas.dzlm.de/material-as/feedback-und-evaluation/feedback-und-evaluation.html>

Kerpel, A. (2014). Onderwijs- en schoolontwikkeling. Geraadpleegd op 20 september 2015: <http://wij-leren.nl/onderwijs-schoolontwikkeling.php>

Kicken, W. (2014). Literatuurstudie peer review. Welten-Instituut: Onderzoekscentrum voor leren, doceren en technologie. Heerlen: Open Universiteit.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel van professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 2007, 17-23.

Klifman, H., & Hoolwerf, G. (2014). Collegiale visitatie/consultatie. Geraadpleegd 7 juli 2015: <http://wij-leren.nl/peer-learning-collegiale-consultatie.php>

Kloosterboer, P. (2008). *Voor de Verandering. Over leidinggeven aan organisatieverandering*. Den Haag: SDU Uitgevers.

Kwakman, K. & Berg, E. van den (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 3, 6-12.

Landwehr N. (2003). Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur, Q2E-Broschüre. Bern: Hep. Geraadpleegd op 3 augustus 2015: <http://pikas.dzlm.de/upload/Material AS/Feedback und Evaluation/Unterrichtsreflexion.pdf>

Lange, R. de, Schuman, H. & Montessano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Lauteslager, L. (2012). Leidinggeven aan het professionele gesprek. Van discussie naar dialoog. *MESO*, 186, 9-14.

Lieskamp, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Pica.

Lieskamp, M. (2014). Samen werken en leren in een professionele leergemeenschap ' Focus op het leren van leerlingen'. *Direct vakblad voor schoolleiders*, 2014, 8-10.

Lingsma, M., & Scholten, M. (2007). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest: Nelissen.

Molemaker, J. (2009). Peter Senge. Geraadpleegd op 29 juli 2015:

<http://www.scoop.it/t/persoonlijk-meesterschap/p/3203971584/2012/11/04/persoonlijk-meesterschap-peter-senge>

Neeleman, M. (2008). Oplossingsgerichte intervisie vergroot professionaliteit. Empowerment als kern van hulpverlening in intervisie. *Jeugd en Co Kennis*, 2, 2, 28–42.

Onderwijsraad (2013). *Verkenning Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.

Palmer, P. (2005). *Leraar met hart en ziel: over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Plooi, F. (2011). *Onderzoek doen. Een praktische inleiding in onderzoeksvaardigheden*. Amsterdam: Pearson Education.

Riesen, M. (2002). *Dokumentation Schulen mit Profil: Hospitationen*. Biel-Bienne.

Rooijen-Mutsaers, K. van, Ince, D. & Rietveld, L. (2014). *Wat werkt bij supervisie, intervisie en coaching?* Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.

Schaedler, K. & Skorsetz, B. (2008) Kollegiale Hospitation (Unterrichtsbeobachtung – gegenseitige Anregung & Beratung).

Geraadpleegd 13 juli 2015: http://www.kmk-format.de/material/Mathematik/mmp/LinkedDocuments/5-3-1-1_Kollegiale_Hospitation_Unterrichtsbesuche.pdf

Schoolgids 2014-2015.

Schoolplan 2011-2015.

Schoolplan 2015-2019.

Schuijt, L. (2002). Het begeleiden van veranderingsprocessen in een Onderwijs Organisatie. *Toolkit Onderwijsmanagement*, katern 9.

Stammes, N. (z.d.) *Een Visie op Intervisie*. Amsterdam: Niko Stammes Performance Consultancy

Swieringa, J., & Jansen, J. (2005). *Gedoe komt er toch, Zin en onzin over organisatieverandering*. Schiedam: Scriptum.

Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Vroemen, M., Wagenaar, S. & Dresen, M. (2011) *Samen leren in onderwijsteams. Een praktische handleiding*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Wolters, V. (2004). Was bringen Unterrichtshospitationen von Kollegen für meinen Unterricht? Klare Vereinbarungen vor Hospitationen öffnen Türen. In *Das Lehrerhandbuch*. (Loseblattsammlung C6.2.) Stuttgart, Berlin: Raabe. Geraadpleegd op 3 augustus 2015: [http://pikas.dzlm.de/upload/Material AS/Feedback und Evaluation/Unterrichtsreflexion.pdf](http://pikas.dzlm.de/upload/Material_AS/Feedback_und_Evaluation/Unterrichtsreflexion.pdf)