

Tijd voor verandering

Onderzoeksverslag door: Sylvia Beelen

Studentnummer: 2156647

Begeleid door: Angeline van der Kamp, mei 2011

Fontys opleidingen – Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Master SEN - Coachend Innoveren

Inhoud

Samenvatting		4
Hoofdstuk 1	Inleiding	5
1.1	Context	5
1.2	Doel en onderzoeksvraag	6
	1.2.1 <i>Mijn onderzoeksvraag luidt:</i>	6
	1.2.2 <i>Deelvragen:</i>	6
Hoofdstuk 2	Theoretische onderbouwing	7
2.1	Cultuuranalyse	7
2.2	Leiding geven in een veranderende schoolorganisatie	8
2.3	De lerende organisatie	10
	2.3.1 <i>Persoonlijk meesterschap en de gezamenlijke visie</i>	11
	2.3.2 <i>Mentale modellen en teamleren</i>	12
2.4	Communicatie in een lerende school	13
	2.4.1 <i>Wat is goede communicatie?</i>	14
2.5	Kernkwaliteiten en temperamenten	14
2.6	Peer-coaching	16
Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	18
3.1	Onderzoeksmodel	18
3.2	Onderzoeksvormen	19
3.3	Literatuur	19
3.4	Ethische aspecten	20
3.5	Doel	21
Hoofdstuk 4	Data-analyse en resultaten	22
4.1	Interviews	22
	4.1.1 <i>Het visiedocument</i>	22
	4.1.2 <i>Rendement van de samenwerking</i>	23
	4.1.3 <i>Welke problemen worden voorzien?</i>	24
	4.1.4 <i>Rol van de directie m.b.t. het veranderingsproces</i>	26
4.2	Bezoek aan Leeuwarden	26
	4.2.1 <i>Rolverdeling</i>	27

	4.2.2 <i>Ontwikkeling leerlingen</i>	27
	4.2.3 <i>Communicatie</i>	27
4.3	Samenvattend	28
Hoofdstuk 5	Beantwoording van de onderzoeksvraag	29
5.1	Inleiding	29
5.2	Veranderingsproces in een schoolorganisatie	29
5.3	Visieontwikkeling en uitvoering	30
5.4	Onderlinge samenwerking	31
	5.4.1 <i>Veilige communicatie</i>	31
	5.4.2 <i>Behoeftte aan overleg</i>	32
5.5	De rol van de directie	32
5.6	Samenvattend	33
Hoofdstuk 6	Conclusies en aanbevelingen	34
6.1	Visieontwikkeling	34
6.2	Wat hebben docenten nodig?	35
6.3	Tot slot	36
Hoofdstuk 7	Evaluatie	37
7.1	Terugblik	37
7.2	Samenvatting	38
Literatuurlijst		39
Bijlagen		
1	Richtlijnen peer-coaching (Robbins, 1991)	40
2	Cultuur beïnvloeden (Senge, 2008)	41
3	Culturen volgens Roger Harrison (Ofman, 1997)	42
4	Gespreksinterventies (Jutten, 2008)	43
5	Temperamenten volgens Hippocrates (Littauer, 1994)	44
6	Piramide van Daniel Kim (Jutten, 2008)	45
7	Vragen interviews	46
8	Vragenlijst praktijkschool Leeuwarden	47
9	Verwerking vragenlijst praktijkschool Leeuwarden	54

Samenvatting

Dit onderzoek is ontstaan vanuit een gevoel van onvrede onder de teamleden over de wijze waarop veranderingen in onze school worden doorgevoerd. In de nieuwe situatie gaan de mentoren met hun klas mee naar de praktijkvakken om daar samen met de praktijkdocent les te geven. De veranderingen vinden plaats vanaf september 2011 en wordt in eerste instantie in de 1^e klassen gestart. Er ontstond bij mij de behoefte om de bezwaren uit de wandelgangen om te zetten in concrete argumenten, omdat ik van mening ben dat je op die manier beter stappen kunt zetten voor ontwikkeling in de toekomst. Ik heb mijn aandacht gericht op wat er voor nodig is om veranderingsprocessen in een schoolorganisatie tot stand te laten komen en heb dit naast het proces gelegd dat onze school heeft doorgemaakt en nog steeds doormaakt, waaronder de ontwikkeling van het visiedocument. Om echt tot de kern van de onvrede te komen, heb ik interviews afgenomen bij collega's uit boven- en onderbouw, zowel mentoren als praktijkdocenten. Zij hebben mij verteld hoe ze denken over de visie die is neergezet op school en ze hebben hun bezwaren en verwachtingen over de uitvoering van die visie met mij gedeeld. Hieruit zijn niet alleen antwoorden maar vooral ook veel vragen gekomen. Deze vragen heb ik voorgelegd aan het docententeam op een praktijkschool in Leeuwarden, waar mentoren al een aantal jaar samenwerken met praktijkdocenten. Naast theorieën over verschillende organisatieculturen en het implementeren van veranderingsprocessen besteed ik in de literatuur in dit onderzoek ook aandacht aan de communicatie tussen mensen en de noodzaak om van elkaar te leren. Zoals Jutten (2008) al aangeeft is de school een systeem en niet een verzameling van goede leraren. Dit onderzoek doet aanbevelingen om van onze school een krachtig systeem te maken met als doel onze onderwijspraktijk te verbeteren.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Context

Sinds drie jaar ben ik werkzaam in het praktijkonderwijs als mentor van een onderbouwklas. In januari 2009 is de school gestart met de ontwikkeling van een nieuw visiedocument (Visiedocument R.A.S., 2011). Hierin staat beschreven dat de rol van het Praktijkonderwijs pedagogisch gezien dient te voldoen aan een drietal basisbehoeften van leerlingen, relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997). Deze basisbehoeften bepalen het pedagogisch klimaat dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt (Perspectief-nota Landelijk Werkverband Praktijkonderwijs, 2009).

Om de ontwikkeling van leerlingen te begeleiden is er op onze school gekozen voor het werken met een Individueel Ontwikkelings Plan (I.O.P.). In een I.O.P. worden de leer- en ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen gekoppeld aan en geïntegreerd met het basisprogramma (Huisman, 2005). In de huidige, veelal klassikale, manier van lesgeven is het lastig gebleken om leerlingen individueel te begeleiden. De lesstof is bijvoorbeeld vaak de leidraad, terwijl in de visie staat beschreven dat de leervraag van de leerling centraal staat. De directe koppeling tussen theorie en praktijk wordt in het lesprogramma te weinig gemaakt en mijn ervaring met de dagelijkse werksituatie is dat afspraken die met leerlingen worden gemaakt, moeilijk te bewaken zijn door de mentor.

In het schooljaar 2011-2012 vindt er in onze school een verandering plaats. De verandering komt voort uit het visiedocument en is door de directie geïnitieerd. De mentor gaat met de klas mee naar de praktijkvakken. De verwachting van de directie is dat integratie van praktijk en theorie plaatsvindt en dat leerlingen beter kunnen worden begeleid dan in de huidige werkvorm waarin de theorie apart van de praktijklessen wordt gegeven (Visiedocument R.A.S., 2011). De directie heeft initiatieven genomen om de mening van het team te laten weerspiegelen in het visiedocument. Toch is er in het team discussie over de gevolgen van de veranderingen voor het personeel en de inrichting van de lessen. Hieruit is mijn ik-vraag ontstaan, omdat de discussies bij mij de indruk wekte dat er onvrede is in het team over de gevolgen van de aankomende veranderingen in onze school. Ik wil weten wat de bezwaren zijn vanuit de verschillende sectoren en wat het gaat betekenen voor docenten.

In mijn rol als mentor van een onderbouwklas heb ik in de nieuwe situatie direct met de gevolgen van de veranderingen te maken. Met dit onderzoek wil ik de ontwikkeling evalueren en duidelijkheid krijgen over de manier waarop ons team daar verder vorm aan wil geven.

Dat zal resulteren in aanbevelingen voor wat we nodig hebben van elkaar en van de directie. Daaraan gekoppeld wil ik in mijn onderzoek aandacht besteden aan de wijze waarop leiding gegeven kan worden aan veranderende organisaties. Door te onderzoeken welke problemen we voorzien, kan hierop worden geanticipeerd, wat de invoering van de verandering ten goede zal komen.

1.2 Doel en onderzoeksvraag

Doel in mijn onderzoek is inventariseren in welke mate het team de visie onderschrijft. Verder wil ik helderheid krijgen over de gevolgen die de veranderingen met zich mee kunnen brengen voor het team. Ook wil ik weten welke ondersteuning teamleden nodig hebben van elkaar en van directie. Doel van mijn onderzoek is aanbevelingen doen aan de directie m.b.t. de implementatie van de veranderingen.

1.2.1 Mijn onderzoeksvraag luidt:

“Wat hebben teamleden nodig om gezamenlijk invulling te geven aan het visiedocument?.”

1.2.2 Deelvragen:

1. In welke mate is het visiedocument een vertaling van de visie van de individuele teamleden?
2. Wat hebben docenten nodig om te kunnen samenwerken in één les?
3. Wat is er voor nodig om een veranderingsproces in een schoolorganisatie tot stand te laten komen.

Dit onderzoek zal een bijdrage leveren aan de verbetering van de onderwijspraktijk op onze school, doordat het handvatten zal bieden voor de voortgang van het veranderingsproces met betrekking tot de visieontwikkeling en samenwerking. Hiermee kan ik samen met mijn collega's het rendement van ons onderwijs verhogen.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Voor de theoretische onderbouwing heb ik literatuur geraadpleegd waarin uiteengezet wordt welke verschillen er zijn in organisaties en organisatieculturen en welke invloed die verschillen kunnen hebben op veranderingen die plaatsvinden in een organisatie. Daaraan gekoppeld heb ik beschreven welke betrekking dit heeft op het leidinggeven aan een organisatie. Verder ga ik in dit hoofdstuk in op de literatuur over verschillende manieren waarop teamleden met en van elkaar kunnen leren en wat ervoor nodig is om dit leren te laten plaatsvinden.

2.1 Cultuuranalyse

In een organisatie maken mensen keuzes in hun handelen, op basis van eigen normen en waarden, die gebaseerd zijn op hun ervaringen, cultuur en visie (Ofman, 1997). Ofman geeft

Cultuur van een organisatie

Hiermee wordt volgens Ofman (1997) het netwerk bedoeld van de geschreven en ongeschreven regels in een organisatie, die aangeven welk gedrag verwacht wordt van mensen.

aan dat de normen en waarden van de individuen en de keuzes die ze maken, samen de cultuur van een organisatie vormen. Hij is van mening dat het belangrijk is om zicht te krijgen op deze gewoontes, om te kunnen anticiperen op de reactie van een organisatie op veranderingen.

Harrison (2011) heeft een model ontwikkeld waarmee je vier hoofdstromen kunt onderscheiden in organisatieculturen; de machtscultuur, de rolcultuur, de taakcultuur en de persoonscultuur¹. Een cultuuranalyse helpt om vast te stellen wat er nodig is om van de bestaande cultuur naar de gewenste cultuur te komen (Censor trainingen, 2011).

De organisatie is als een lichaam

Metaforisch vergelijkt Ofman (1997) een organisatie met een lichaam. Als er iets niet thuis hoort in het lichaam, komt het afweermechanisme op gang. Hij beweert dat een organisatie op dezelfde manier reageert als er een nieuw idee of werkwijze wordt geïntroduceerd. Hij is van mening dat je hierop kunt anticiperen als deze afweermechanismen van tevoren zichtbaar

¹ Zie tekstvak blz. 8

Ofman (1997) geeft aan dat de kracht van een cultuuranalyse ligt in het feit dat een goed gebruik ervan de wil mobiliseert en gelijkgerichtheid schept. Hij beweert dat het is bedoeld als procesinstrument en een middel is om de energie van binnenuit op gang te brengen. Een cultuuranalyse heeft volgens hem alleen zin als het doelgericht wordt gebruikt. Voor mijn onderzoek zou een cultuuranalyse op onze school waardevolle informatie opleveren, want het visiedocument (Visiedocument, 2011) geeft aan dat onze school een gezamenlijk doel heeft de leerling vanuit zijn leervraag te begeleiden met behulp van een I.O.P.². Binnen een taakcultuur wordt gezamenlijk gewerkt aan een vastgesteld doel. Door doelgericht een cultuuranalyse uit te voeren, kan in kaart worden gebracht of we dit met de huidige schoolcultuur kunnen bereiken.

2.2 Leiding geven in een veranderende schoolorganisatie

Senge (2008) is van mening dat je geleidelijk verandering kunt aanbrengen in de manier waarop mensen leren door weloverwogen veranderingen aan te brengen in de structuur. Hij noemt drie ingangen om de

organisatiecultuur te beïnvloeden; via

richtinggevende ideeën, organisatieafspraken en methoden en instrumenten³. Op onze school zijn de richtinggevende ideeën die zijn beschreven in het visiedocument de leidraad voor de veranderingen. Om van nut te zijn, moeten richtinggevende ideeën worden beschreven in eenvoudige directe bewoordingen die de mensen begrijpen (Senge, 2008). De tekst van het visiedocument (Visiedocument, 2011) van onze school staat geschreven in

Hoofdstromen model Harrison (2011)

Een *machtscultuur* kan worden gesymboliseerd door een spinnenweb. De invloed verloopt vanuit de figuur in het middelpunt en de cultuur is afhankelijk van de centrale machtsbron. Binnen een *machtscultuur* wordt gestreden om persoonlijk voordeel. In een *rolcultuur* blijft iedereen binnen het terrein waarvoor hij verantwoordelijk is gesteld. Het werk en de betrekkingen tussen de functies worden beheerst door procedures en regels. Door de bureaucratie die dit in de hand werkt zijn *rolculturen* daardoor moeilijk in staat zich aan te passen aan veranderingen. De structuur van een *taakcultuur* is het beste als een netwerk of matrix voor te stellen. Het meest belangrijke kenmerk is dat de structuur van de organisatie en de werkzaamheden gezien worden vanuit de vraag in hoeverre ze bijdragen aan het bereiken van het doel. In de *persoonscultuur* worden primair de behoeften van de mensen gediend. Leidinggevende taken komen in deze cultuur weinig voor. De besluitvorming geschiedt op basis van consensus.

2 Individueel Ontwikkelingsplan

3 Zie bijlage 2

wetenschappelijke taal die gebaseerd is op Stevens (1997). Dit kan tot gevolg hebben dat docenten de tekst niet of nauwelijks lezen, waardoor de kans ontstaat dat het niet ervaren wordt als een gezamenlijke visie.

Jutten (2008) beschrijft zes geheimen van verandering. Hij geeft aan dat het in de eerste plaats nodig is dat leiders aandacht hebben voor de leraren en voorwaarden voor iedereen dienen te creëren om succesvol te zijn. Hierdoor voelen mensen zich gewaardeerd. Investeren in de ontwikkeling van capaciteiten is een manier om mensen gemotiveerd te houden. Daarnaast dien je als leidinggevende mensen te verbinden door te zorgen voor interactie tussen leraren gericht op de gezamenlijke visie en de daaruit afgeleide doelen. Jutten geeft aan dat de school een systeem is en niet een verzameling van goede leraren. Volgens Jutten (2008) ontstaat er vaak een probleem bij het toepassen van nieuwe kennis en vaardigheden in de praktijk, omdat er in veel scholen nauwelijks mogelijkheden zijn om binnen de context van het werk te leren. Manieren om dit te realiseren zijn door individueel en samen te reflecteren op het werk, samen lessen voor te bereiden, collegiale consultaties, gerichte begeleiding door coaches en het bespreken van resultaten van leerlingen met het doel de lessen te verbeteren (Jutten, 2008). De toegang tot informatie en de wijze waarop er in een organisatie wordt omgegaan met data kan bepalend zijn in de verbetering van processen. Transparantie bevordert het vertrouwen van mensen in een organisatie. Niet alleen de individuele leraren, maar het systeem als geheel zou moeten leren. Kwaliteiten van leraren zitten in veel organisaties alleen in de betreffende leraar en niet in de school als geheel. Het is dan ook een uitdaging om de impliciete kennis⁴ van de medewerkers op te nemen in de structuur van de organisatie. Als leidinggevende zorg je ervoor dat de kennis die in de hoofden en harten van de mensen aanwezig is, tot kennis van de school als geheel wordt. Wanneer ik deze theorie op onze organisatie leg, zie ik dat wij op de school waar ik werk meer kunnen investeren in het delen van impliciete kennis en het samen met collega's voorbereiden en reflecteren op de lessen. Dit wordt al wel gedaan bij de sociale vaardigheidslessen, waarvoor we een vaste methode⁵ gebruiken, maar de overige lessen worden nauwelijks besproken in het team. Binnen de secties⁶ zijn er wel vergaderingen maar als mentor van een onderbouwklas word ik daar niet bij betrokken. Persoonlijk zou ik dat wel graag willen, omdat ik dan lessen kan afstemmen op wat er in de praktijkvakken gedaan wordt.

⁴ Zie hoofdstuk 2.3.2

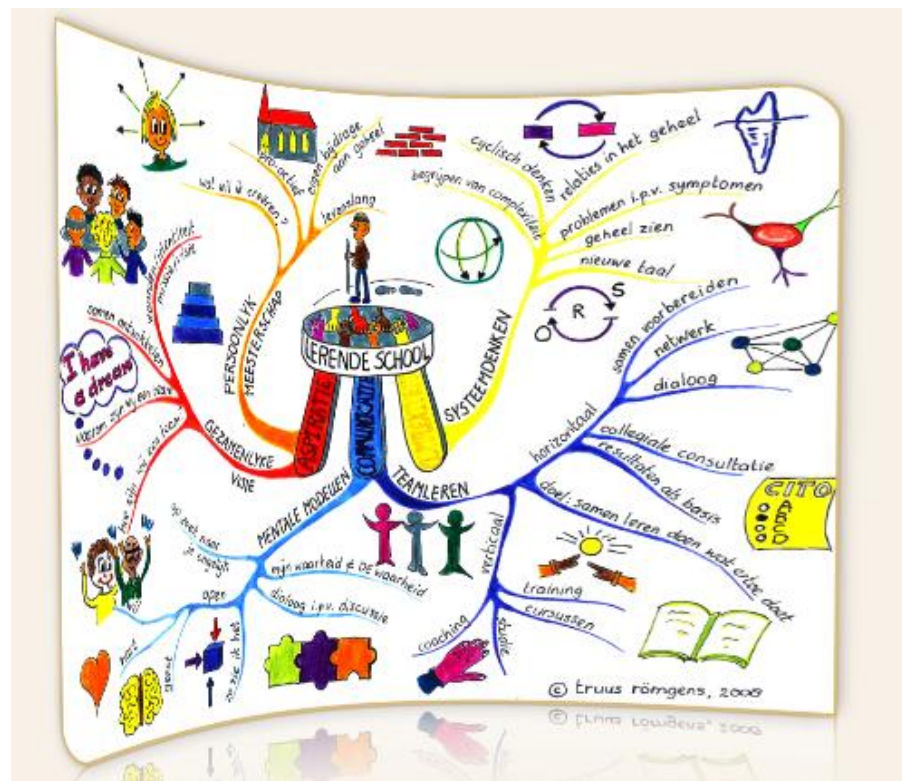
⁵ Methode 'Leefstijl'

⁶ Groep collega's van dezelfde vakken die samenwerken en overleg hebben.

2.3 De lerende organisatie

De theorie van Senge (2008) over de vijf disciplines is gericht op het beleid in een lerende organisatie. Hij beschrijft dit aan de hand van de metaforische 'kruk met de drie poten'⁷.

De eerste poot gaat over persoonlijk meesterschap en gezamenlijke visie die samen de aspiratiepoot van de lerende school vormen. Deze poot zorgt voor betrokkenheid, motivatie en passie. De tweede poot staat voor mentale modellen en teamleren die van



Figuur 1 - De kruk met de 3 poten

groot belang zijn voor de communicatie en de basis zijn van de professionele cultuur, samenwerking en ontwikkeling. De derde poot staat voor het systeemdenken, waardoor we in staat zijn de complexiteit van het geheel beter te begrijpen. Systeemdenken is erop gericht om onderlinge betrekkingen te zien in plaats van losse fenomenen en om patronen van verandering te zien in plaats van momentopnamen (Jutten, 2008). Zo kunnen we het totaalbeeld zien en niet alleen de details. Systeemdenken kijkt naar twee aspecten van ons handelen, de balans tussen de effecten op korte en lange termijn en het aanpakken van problemen in plaats van de symptomen te bestrijden. Jutten (2008) is van mening dat de 'kruk' zal omvallen, indien één van de 'poten' ontbreekt of erg zwak is. Voor mijn onderzoek betekent dit dat ik in hoofdstuk 4 de betrokkenheid en motivatie in kaart ga brengen met betrekking tot het visiedocument van onze school, omdat het gezamenlijk ondersteunen van de visie bepalend kan zijn voor de stevigheid van de 'kruk'. Ook zal ik inventariseren hoe de communicatie in het team wordt ervaren en wat ervoor nodig is om te leren van en met elkaar.

⁷ Zie figuur 1

2.3.1 *Persoonlijk meesterschap en de gezamenlijke visie*

Persoonlijk meesterschap betekent dat je leert om een persoonlijke missie en visie in je leven te ontwikkelen waarbij je een helder beeld van de werkelijkheid blijft houden (Jutten, 2008). Persoonlijk meesterschap is volgens Jutten (2008) de basis bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie. Met de term visie wordt bedoeld het beeld dat we hebben van onze eigen toekomst, datgene wat we de moeite waard vinden om te creëren (Jutten, 2008). Hij geeft aan dat je een positieve visie kunt hebben, die leidt tot creëren en pro-actief gedrag en een negatieve visie, die leidt tot vluchten en reactief gedrag. Senge (2008) beschrijft een procesontwerp met drie afzonderlijke doelstellingen, dat tot een gemeenschappelijke visie kan leiden. Het proces behandelt ten eerste opgekropte spanningen naar aanleiding van actuele problemen en moeilijkheden. Ten tweede moet het proces generatief zijn: mensen moeten kunnen praten over de diepste verwachtingen en wensen die zij hebben. Het derde doel uit het procesontwerp van Senge (2008) is dat mensen de inherente bevrediging moeten voelen van het samen herbouwen van de school.

Wil een visie werkelijk effectief zijn, is de betrokkenheid van elk teamlid nodig, moet iedereen zich kunnen uitspreken over de visie en kunnen bijdragen aan de ontwikkeling ervan (Jutten, 2008). Volgens Senge is het de taak van de leiding om er in het proces voor te zorgen dat iedereen zijn persoonlijke visie en beperkingen probeert te leren kennen voordat de ontwikkeling van de gemeenschappelijke visie van start gaat⁸. Ook Ofman (1997) geeft aan dat het bij de ontwikkeling van organisaties gaat om het lokaliseren van de beschikbare 'vrije energie'. Aansluiten bij datgene waar mensen enthousiast voor worden, is de beste ingang om een ontwikkelingstraject op te starten (Ofman, 1997).

In januari 2009 is op de school waar ik werk gestart met een bijeenkomst om gezamenlijk te werken aan een onderwijskundige visie. Volgens de visie wordt het onderwijs gestuurd door de ontwikkelingsvraag van de leerling. Hoewel het visiedocument algemeen is van karakter en alleen richting geeft aan de koers die de school wilt varen, heb ik gemerkt dat de tekst 'de leerling is de maat', door teamleden op verschillende manieren wordt geïnterpreteerd. Er wordt een koppeling naar de praktijk gemaakt, het schept onduidelijkheid en wekt vragen op als 'Krijgt iedere leerling straks een eigen individueel rooster?' en 'Mag iedere leerling straks zelf bepalen welke les hij wel of niet wil volgen?'. Volgens Jutten (2008) gaat het echter in een lerende school allereerst juist om de vraag 'Waarom doen we dit?'. Hij is van mening dat we in de huidige maatschappij te snel denken aan wat praktisch haalbaar is, waardoor we uit

⁸ Zie hoofdstuk 2.5

het oog verliezen wat we echt willen. Ook beweert hij dat het ontwikkelen en bijstellen van de visie een continue proces is. Ik onderschrijf dit, omdat ik uit mijn eigen praktijk heb ervaren dat ontwikkeling nooit eindigt. Elke ervaring of nieuwe kennis kan leiden tot nieuwe inzichten. Jutten (2008) beschrijft de piramide van Daniel Kim⁹, waarmee in een school de keuzes kunnen worden gemaakt bij het opbouwen van een gezamenlijke visie. Hij geeft aan dat het belangrijk is om vanuit de onderste laag 'waarden en identiteit' te beginnen gevolgd door de tweede trede, 'de missie' en de derde trede 'de visie'. Jutten (2008) geeft aan dat onderlinge verschillen in het team niet mogen voorkomen in de onderste lagen. Op onze school kon iedereen in de eerste bijeenkomst een waardeoordeel geven door groene (positief) en rode (negatief) stickers te plakken bij stellingen. Hieruit kon worden opgemaakt wat het team wel en niet wilde. Ook zijn de teamleden op bezoek geweest bij andere scholen en zijn in de beginfase schilderijen gemaakt waarop docenten alles konden aangeven wat ze belangrijk vonden en wilden behouden in de nieuwe school. Hoewel de werkvorm creatief was, zijn de schilderijen interpreteerbaar en naar mijn mening daardoor niet duidelijk genoeg in de overdracht van concrete informatie. In de eerste bijeenkomst zijn bovendien punten gemarkeerd met een rode sticker waar nu in de uitvoeringsfase toch voor is gekozen. Er wordt op deze manier niet aangesloten bij datgene waar de teamleden enthousiast voor zijn. Jutten (2008) beweert dat je altijd omlaag moet gaan in de piramide als er discussies of conflicten ontstaan bij het bepalen van de strategie of het maken van keuzes. In het proces op mijn school is hier niet voor gekozen, wat een reden kan zijn voor de discussies over de gevolgen van de veranderingen voor het personeel en de inrichting van de lessen, die de aanleiding hebben gevormd voor dit onderzoek.

2.3.2 Mentale modellen en teamleren

Onze gewoontes en gedrag worden gevormd door veronderstellingen over onszelf en de wereld om ons heen (Senge, 2008). In een gesprek vertelt iedereen vanuit zijn eigen gekleurde perspectief. Als we onze waarheid zien als dé waarheid, is communicatie lastig, zo niet onmogelijk (Jutten, 2008). Bij elke nieuwe ervaring van mensen wordt alleen die informatie opgenomen en onthouden die hun bestaande mentale modellen versterkt (Senge, 2008). Senge (2008) benoemt twee soorten vaardigheden als onontbeerlijk. Ten eerste bezinning, waarbij we onze eigen denkprocessen afremmen zodat we beter beseffen hoe we onze mentale modellen vormen. Ten tweede in openhartigheid kennis opdoen over de aannames van een ander. Jutten (2008) beschrijft dit als openheid over jezelf en open staan voor een ander. Dit kan een centrale rol spelen bij het ontwikkelen van de communicatie-

⁹ Zie bijlage 6

cultuur in een school. De mentale modellen van teamleden op onze school kunnen mogelijk belemmerend werken op de ontwikkeling die de school nu doormaakt.

2.4 Communicatie in een lerende school

Openheid mag volgens Jutten (2008) niet leiden tot stelligheid, omdat dat tot gevolg kan hebben dat anderen gaan zwijgen. Jutten (2008) beweert dat slechte communicatie kan leiden tot situaties waarin collega's elkaar misleiden door wat ze zeggen, stellig kunnen zijn in uitspraken en praten óver elkaar in plaats van mét elkaar of helemaal niets zeggen uit angst voor de mogelijke gevolgen of omdat ze denken dat anderen het toch al weten. In een open communicatie worden vragen gesteld en wordt feedback gevraagd aan de ander. In mijn eigen praktijksituatie zie ik ook dat collega's hun mening soms ventileren op een stellige manier. In gesprekken met collega's hoor ik dat zij door de stelligheid van anderen in vergaderingen hun mening soms niet geven. Ik vind dit jammer, omdat die meningen dan op een ander moment gegeven worden, waardoor niet iedereen het kan horen. Als zij hun mening in de vergadering zouden geven kan er discussie plaatsvinden en kan iedereen zijn mening baseren op informatie die de teamleden gezamenlijk hebben. Net als Jutten (2008) ben ik van mening dat leraren elkaar moeten ondersteunen en open moeten staan voor elkaars ideeën als je samenwerkt. Als we ons bewust zijn van onze mentale modellen kan dit leiden tot meer inzicht in ons eigen handelen en tot meer begrip voor elkaar. Door een goede communicatie ontstaat er vertrouwen en een gevoel van veiligheid in een team, wat kan leiden tot het leveren van betere kwaliteit.

Volgens Jutten (2008) vindt succesvolle interactie tussen leraren plaats onder vier voorwaarden. Hij schrijft dat er in een organisatie waarden en normen dienen te zijn waar ieder zich in zijn werk door laat leiden en dat kennis en informatie voortdurend moeten worden gedeeld. Ook beweert hij dat het de uitdaging van organisaties is om impliciete kennis van medewerkers op te nemen in het geheugen en structuur van de organisatie. Net als Jutten (2008) ben ik van mening dat leraren hun bijdrage aan de organisatie moeten kunnen zien en niet alleen gericht zouden moeten zijn op hun eigen klas of vakgebied. In het visiedocument staat beschreven dat 'de leerling de maat is', wat inhoudt dat het uitgangspunt ligt bij de leerling en niet bij het vakgebied of de docent. Om praktisch uitvoering te geven aan het visiedocument kan hier door de teamleden op worden aangesloten door hun blik op de hele school richten in plaats van zich te beperken tot hun eigen vak, omdat de leerling zich ook in de hele school begeeft.

2.4.1 Wat is goede communicatie?

Jutten (2008) geeft vuistregels voor goede communicatie. Dit begint met het maken van contact waarbij je oprecht geïnteresseerd bent. Andere regels zijn actief luisteren¹⁰ en vragen stellen. Door het stellen van vragen begrijp je beter wat de ander bedoelt en wordt de ander

De slinger van bewustzijn (Jutten, 2008)

Jutten schrijft dat we tijdens een gesprek voortdurend onze concentratie verleggen. Soms ligt de aandacht bij wat de ander vertelt en af en toe denken we na over het gesprek of bedenken we wat we zelf willen zeggen. Hij noemt deze verplaatsing van de aandacht 'de slinger van bewustzijn' en is van mening dat het de kunst is om je aandacht op een goede manier te verdelen.

gedwongen na te denken en te reflecteren. Als laatste regel geeft Jutten (2008) aan dat gesprekken effectiever verlopen als er gebruik wordt gemaakt van gespreksinterventies¹¹. Wat mij is opgevallen in vergaderingen is dat er weinig vragen worden gesteld aan elkaar. Mensen geven hun eigen mening, maar er wordt niet doorgevraagd op de mening van een ander. Meer aandacht besteden aan het bevragen van elkaar in vergaderingen en discussies kan ertoe leiden dat de teamleden elkaar beter leren begrijpen en kan de communicatie en daarmee de samenwerking ten goede komen.

2.5 Kernkwaliteiten en temperamenten

Kernkwaliteiten zijn karaktereigenschappen die tot het wezen van een persoon behoren en

zijn mogelijkheden waarop mensen zich kunnen afstemmen (Ofman, 1997). Het zijn uitingen waar bezieling uit voorkomt en die altijd potentieel aanwezig is. Het onderscheid tussen kwaliteiten en vaardigheden zit in het feit dat kwaliteiten vanuit de mensen zelf komen en vaardigheden aangeleerd zijn. Ofman (1997) is van mening dat we onze kernkwaliteiten bewuster tot uiting kunnen laten komen in ons werk als we er een duidelijk inzicht in hebben. Als een kernkwaliteit te nadrukkelijk aanwezig is kan het vervormen tot een valkuil. De theorie van Ofman (1997) over kernkwadranten kan van betekenis zijn voor de school

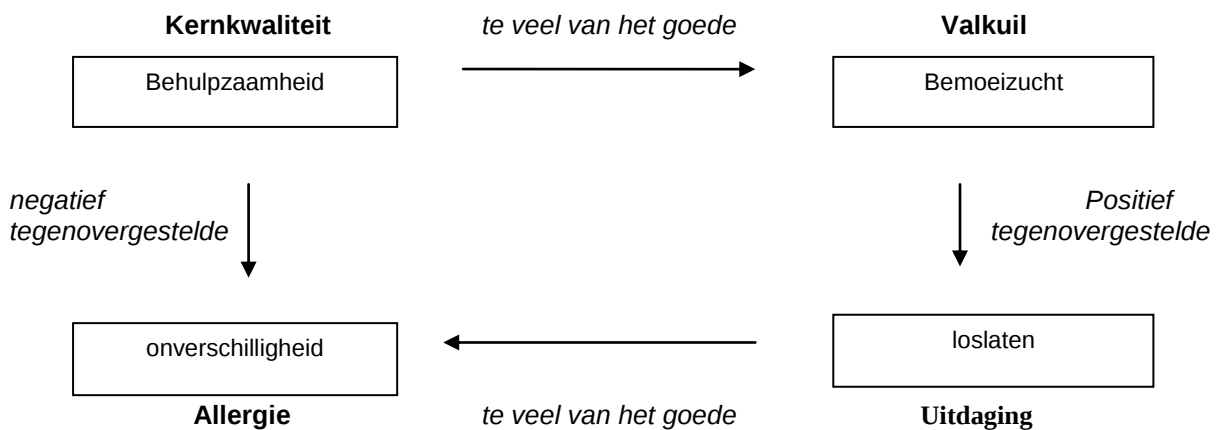
Kernkwadrant van de kernkwaliteit 'behulpzaamheid':

De kernkwaliteit 'behulpzaamheid' kan doorschieten in 'bemoeizucht'. De kracht van de kernkwaliteit wordt hierdoor zijn zwakte. Naast de valkuil is er ook de 'uitdaging'. Hiermee wordt bedoeld de positief tegenovergestelde kwaliteit van de valkuil. Voor 'bemoeizucht' zou dat 'loslaten' kunnen zijn. Een teveel aan uitdaging werkt echter weer op iemands 'allergie', zoals te veel 'loslaten' uitmondt in 'onverschilligheid'. Dit maakt de kernkwadrant compleet (zie fig.2)

¹⁰ Thomas Gordon (1970)

¹¹ Zie bijlage 4

waar ik werk, omdat het in de communicatie tussen mensen een rol kan spelen. Ofman schrijft bijvoorbeeld dat de kans groter wordt om in je eigen valkuil terecht te komen als je door een ander wordt geconfronteerd met je allergie.



Figuur 2 – Voorbeeld kernkwadrant

In mijn eigen lespraktijk heb ik dat ervaren door mijn persoonlijke kernkwaliteit ‘daadkracht’. Als ik daarin doorschiet kan dit als drammerigheid worden ervaren. Mijn uitdaging is dan geduldig blijven. Een teveel aan geduld leidt tot passiviteit, waarvan ik heb gemerkt dat dit mijn allergie is. Dit betekent in de praktijk dat ik moeilijk om kan gaan met passiviteit bij mensen en dat het voor mij de uitdaging is om geduldig te blijven. Vanuit dit voorbeeld is mijn ervaring dat de bewustwording van deze patronen leidt tot meer begrip voor elkaar en een betere communicatie. Ook Littauer (1994) is net als Ofman (1997) van mening dat als positieve eigenschappen op de spits worden gedreven, ze vervallen in zwakheden. Zij beschrijft hoe je de leer van de vier temperamenten van Hippocrates¹² kunt gebruiken om je mensenkennis te verbreden en beweert dat de eerste stap naar zelfverbetering is, je zwakheden

De leer van de vier

temperamenten van Hippocrates

Ieder temperament heeft sterke en zwakke eigenschappen. De *sanguinicus* heeft een vrolijke gezellige aard maar kan ongedisciplineerd zijn, de *cholerische* mens is avontuurlijk en wilskrachtig en kan daarbij ongeduldig zijn en heeft het hart op de tong. Een *melancholicus* is gevoelig en attent maar kan ook humeurig en pessimistisch zijn. Het vierde temperament, de *flegmaticus*, is tevreden en kan goed luisteren maar kan ook lui zijn en weinig enthousiast. Het begrijpen van ons basistemperament en dat van anderen geeft mogelijkheden met situaties in de toekomst om te gaan.

¹² Zie bijlage 5

vinden en erkennen. Als we de verschillen in ons basistemperament begrijpen, neemt dat de druk weg in onze relaties. We kunnen de verschillen onder elkaar op een positieve manier bekijken en proberen niet iedereen op onszelf te laten lijken (Littauer, 1994). Deze kennis kan bijdragen aan een verbetering van de communicatie bij mij op school, want als we elkaar beter leren kennen, kunnen we makkelijker begrip opbrengen voor elkaars gedrag.

2.6 Peer-coaching

Peer-coaching kan een einde maken aan het geïsoleerde functioneren van docenten in een schoolorganisatie. Het biedt de mogelijkheid om samenwerking te ontwikkelen die gericht is op het verbeteren van het leerproces. Docenten observeren elkaar, ontwikkelen materialen, lossen samen problemen op en leren van elkaar (Ruud de Moor Centrum, 2011). Peer-coaching is een vertrouwelijk proces en komt heel dicht bij het zelfbeeld van de leraar. De leerkracht geeft zijn visie weer en de wijze waarop hij lesgeeft en stelt zich daarmee kwetsbaar op. Robbins (1991) geeft daarom richtlijnen¹³ die volgens haar in acht genomen zouden moeten worden voordat men met peer-coaching begint.

Peer-coaching is een effectief middel om tot transfer te komen van onderwerpen die op een studiedag aan de orde zijn geweest en leraren kunnen zelf ook het onderwerp van peer-coaching aandragen. Deze benadering kan leiden tot een verbetering in het professioneel omgaan met elkaar (Robbins, 1991).

Robbins (1991) geeft argumenten waarom peer-coaching van belang is. Hij schrijft dat leraren benoemen dat ze gevoeliger worden voor professionele vaardigheden en beter in staat zijn om de eigen lessen te analyseren. Het begrip voor leren en lesgeven wordt ontwikkeld en het leidt tot een breder aanbod van instructievaardigheden. Er ontstaan sterkere professionele banden met

7 argumenten waarom peer-coaching van belang is volgens Robbins (1991)

- Peer-coaching gaat het geïsoleerd functioneren van leraren tegen.
- Het leidt tot een ontwikkeling van samenwerkingsvormen- en normen die docenten de mogelijkheid biedt ideeën uit te wisselen en ondersteuning te krijgen en geven.
- Met peer-coaching wordt een forum gecreëerd om lesproblemen te bespreken.
- Er ontstaat een kans voor docenten om praktijkervaringen uit te wisselen.
- Door peer-coaching wordt de transfer van scholing naar de eigen praktijk bevorderd.
- Het kan van de leraar een kritisch onderzoeker maken

¹³ Zie bijlage 1

collega's en een meer samenhangende schoolcultuur. Hierdoor heeft het een positieve invloed op het schoolklimaat. Ook is er vooruitgang te zien in het functioneren van de leerlingen. Op het moment wordt er bij ons op school geen gebruik gemaakt van peer-coaching. Ik merk in de communicatie tijdens vergaderingen dat de teamleden meer gericht zijn op het uitdragen van hun mening en werkwijze dan op het bevragen van anderen over hun functioneren. De invoering van peer-coaching kan ertoe leiden dat we kunnen leren van elkaar en met z'n allen een professionele cultuur kunnen neerzetten, waarin we ervaringen en ideeën uitwisselen, reflecteren en minder geïsoleerd binnen ons eigen vakgebied werken.

Ofman (1997) schrijft dat er culturen zijn waarin de kunst van het vragen stellen van groter belang is dan het vinden van het juiste antwoord, omdat men weet dat er vaak geen eenduidig antwoord te vinden is. Uiteindelijk gaat het in mijn optiek om de verbinding die je maakt met elkaar, waardoor je een sterke solide organisatie kunt worden.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Om structuur te geven aan mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van het model voor actieonderzoek van Ponte (2010). Ponte onderscheidt daarbij de volgende onderdelen: het activiteitenplan, de richtlijnen, het logboek en de regels voor critical friends. Dit heeft ertoe bijgedragen dat ik met behulp van het activiteitenplan de diverse stappen in het actieonderzoek heb gepland.

3.1 Onderzoeksmodel

Volgens het model van Ponte (2010) start je een onderzoek met een algemeen idee of probleemstelling gevolgd door een verkenning hiervan. In mijn situatie is dat de onrust geweest in het team vanwege het nieuwe visiedocument en de veranderingen die gaan plaatsvinden als gevolg daarvan. Uit de bijeenkomsten met het team en de gesprekken die buiten vergaderingen om plaatsvonden maakte ik op dat het personeel meer behoefte heeft aan duidelijkheid. In mijn rol als mentor van een onderbouwklas krijg ik direct met de veranderingen te maken, wat voor mij aanleiding was dit onderwerp centraal te stellen in mijn onderzoek.

In de verkenningsfase (Ponte, 2010) heb ik een gesprek gevoerd met de directie. Ten eerste wilde ik dat de directie op de hoogte was van mijn onderzoek, omdat het onderzoek betrekking heeft op het team en ik daarom graag openheid van zaken geef. Ten tweede wilde ik eventuele vragen van de directie ten aanzien van het onderwerp in mijn onderzoek betrekken. De directie gaf aan op de hoogte te zijn van de discussies in het team over de op handen zijnde veranderingen. Ook heeft de directeur zijn belangrijkste motivatie voor de keuze om mentoren en praktijkdocenten te laten samenwerken verteld. Hij wil hiermee bereiken dat theorie en praktijk geïntegreerd wordt aangeboden aan de leerlingen. De directie had geen concrete vragen voor het onderzoek. Ze was wel geïnteresseerd in de resultaten. Door in het vooronderzoek via verschillende bronnen informatie te verzamelen is er triangulatie ontstaan in de verkenningsfase. In deze fase heb ik ook met behulp van de onderzoeksbegeleidingsgroep mijn onderzoeksdomein aangescherpt en er een onderzoeksvraag uit geformuleerd¹⁴. Hierna kon een algemeen plan worden opgesteld. Ik heb een planning gemaakt met activiteiten en een tijdspad, welke ik ben gaan bewaken in een logboek (Ponte, 2010).

¹⁴ Zie Hoofdstuk 1

3.2 Onderzoeksvormen

Om er achter te komen hoe personeelsleden denken over het visiedocument en wat hun verwachtingen zijn ten aanzien van de veranderingen, heb ik er in de tweede fase voor gekozen collega's te interviewen¹⁵. Ik heb de keuze gemaakt voor een combinatie van een gestructureerd en ongestructureerd interview (Ponte, 2010), omdat ik daarmee een zo open en oprecht mogelijke beantwoording van mijn onderzoeksvraag verwacht. Volgens Bergsma (2003) kunnen verstoringen in de betrouwbaarheid in een kwalitatief onderzoek ontstaan doordat er een beperkt aantal bronnen wordt geraadpleegd. Om een betrouwbare brede afspiegeling van de R.A.S. te verkrijgen, heb ik met 14 collega's uit alle secties, mentoren en praktijkdocenten uit zowel de onder- als de bovenbouw individueel een afspraak gemaakt.

Naast interviews met collega's ga ik in de derde fase op bezoek bij een praktijkschool in Leeuwarden waar de werkwijze die wij gaan toepassen reeds gehanteerd wordt. Ik wil spreken met praktijkdocenten, mentoren, leerlingen en directieleden om informatie te krijgen over het veranderingsproces binnen hun school. Ik wil hiermee bereiken dat we leren van zowel de positieve als de negatieve aspecten waar ze mee te maken hebben gekregen en misschien nog steeds krijgen. Deze informatie wil ik vergaren door middel van een vragenlijst¹⁶. De vragen zullen worden samengesteld naar aanleiding van vragen die uit de interviews zijn voortgekomen met mijn collega's. Naast de vragenlijst ga ik die dag organiseren dat ik de docenten en leerlingen persoonlijk te spreken krijg om informatie te verkrijgen over de ervaringen met het samenwerken tussen mentor en praktijkdocent.

3.3 Literatuur

In de literatuur wil ik onderzoek doen naar de implementatie van veranderingsprocessen in een organisatie en het effect ervan op mensen die met elkaar gaan samenwerken. Ik wil onderzoeken waardoor er gelijkgerichtheid kan optreden binnen een team en hoe collega's hun werkwijze kunnen en willen afstemmen op elkaar. Een verbeterde samenwerking kan bijdragen tot een duidelijke invulling van het I.O.P. in onze school, wat de begeleiding van leerlingen ten goede zal komen.

Voor mijzelf betekent het onderzoek dat ik nieuwe kennis ga opdoen over de stappen die je als organisatie zet en wie je kunt betrekken bij het opzetten van een gemeenschappelijke visie. Ofman (1997) schrijft over kernkwaliteiten van mensen. Hij noemt dit 'uitingen van het Zelf' waar bezieling uit voortkomt en beweert ook dat kernkwaliteiten altijd potentieel

¹⁵ Zie bijlage 7

¹⁶ Zie bijlage 8

aanwezig zijn. Hoe duidelijker het beeld dat we van onze kernkwaliteiten hebben, hoe bewuster we die kunnen laten doorstralen in het werk. Deze theorie inspireert mij, omdat mijn ervaring is dat mensen die elkaar beter kennen, meer begrip voor elkaar kunnen opbrengen en beter in staat zijn met elkaar samen te werken. Deze kennis kan naar mijn mening een bijdrage leveren in het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. Naast het individuele creatieproces van mensen schrijft Ofman (1997) over organisaties die in ontwikkeling zijn, wat de kenmerken zijn van een creërende organisatie en welke ontwikkelingsweg je hiervoor dient af te leggen. Hij schrijft dat de rol van de leider in ontwikkelingstrajecten is om te zorgen voor gelijkgerichtheid en afstemming. Tijdens mijn gesprekken in het vooronderzoek ben ik er achter gekomen dat het personeel op onze school behoefte heeft aan gelijkgerichtheid. Verder wil ik theorie bestuderen over systeemdenken. Bij systeemdenken gaat het om het besef dat alles op een bepaalde manier met alles samenhangt (Jutten, 2008). Door onderlinge relaties te zien ben je beter in staat de complexiteit van het geheel te begrijpen. Een belangrijk aspect aan het systeemdenken is het gebruik van mentale modellen. Dit zijn innerlijke beelden van hoe zaken in elkaar zitten, gebaseerd op bijvoorbeeld kennis en opvattingen. Mentale modellen bieden houvast en beletten ons tegelijkertijd om buiten deze vertrouwde kaders te kijken naar de wereld (Jutten, 2008).

Triangulatie is om aan te tonen dat een bevinding ondersteund wordt door meerdere onafhankelijke waarnemingen en is gericht op het vinden van overeenkomsten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van verschillende bronnen (Bergsma, 2003). De resultaten van de interviews geven informatie die ik op de praktijkschool in Leeuwarden zal voorleggen en verifiëren. De antwoorden zal ik koppelen aan informatie die ik verkrijg uit het literatuuronderzoek, waardoor er brontriangulatie plaatsvindt.

3.4 Ethische aspecten

Ponte (2010) noemt bij het onderdeel 'richtlijnen' het aspect van de ethiek. Ik begeef mij in een gebied waarin mensen zich kwetsbaar opstellen. Beslissingen van de directie worden kritisch bekeken en personeelsleden geven hun mening over beslissingen die genomen zijn door de directie. Het is niet de bedoeling om met dit onderzoek mensen aan te vallen op hun mening of keuzes. Het uitgangspunt is juist dat alle mensen die deel uitmaken van het team, passie hebben voor hun vak en voor de leerlingen en dat daarmee hun betrokkenheid bij de school groot is. Een kritische houding hoort daarbij. De onderzoeksvraag heeft daarom een oplossingsgericht (Caufman, 2005) karakter. Ook de vraagstelling in de interviews zijn oplossingsgericht gesteld, opdat het de geïnterviewden aanzet tot meedenken over de

mogelijkheden. Ik heb de geïnterviewden vooraf uitleg gegeven over het doel van het onderzoek¹⁷ en wat de intenties zijn. Volgens Bergsma (2003) ligt de nadruk binnen een kwalitatief onderzoek op de validiteit van de interpretaties. Validiteit heb ik gewaarborgd door de verslagen van de interviews, voorafgaand aan de verwerking in dit onderzoek, te laten lezen aan de geïnterviewden. Ook heb ik gezegd dat ik de resultaten van het onderzoek zal delen met de teamleden. Om de veiligheid te waarborgen van de geïnterviewden worden de gegevens die voortkomen uit de gesprekken anoniem gehouden. De geïnterviewden zijn hier voorafgaand aan het gesprek van op de hoogte gebracht. In het kader van het onderzoek is het niet van inhoudelijke waarde wie persoonlijk iets heeft gezegd maar wel wat er is gezegd door iemand van de doelgroep.

3.5 Doel

De bevindingen die ik opdoe uit de interviews, mijn bezoek aan Leeuwarden en de resultaten die het literatuuronderzoek opleveren zal ik beschrijven en vervolgens interpreteren. Hiermee verwacht ik mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Mijn doel is vervolgens om aanbevelingen te doen aan de directie ten behoeve van de voortgang van het proces van implementatie.

¹⁷ Zie hoofdstuk 1.2

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik de bevindingen weer die zijn voortgekomen uit de interviews met collega's en de daaruit voortvloeiende vragenlijst die ik docenten op een praktijkschool in Leeuwarden heb voorgelegd.

4.1 Interviews met collega's

Om de mening en de ideeën van de teamleden helder te krijgen, heb ik interviews afgenomen bij collega's¹⁸. De beschrijving van de antwoorden heb ik verdeeld in vier delen: een deel dat betrekking heeft op het visiedocument, een deel waarin collega's aangeven welk rendement ze verwachten van de samenwerking tussen de mentor en de praktijkdocent, een deel waarin ik beschrijf welke problemen worden voorzien door de collega's en tot slot hoe ze de rol van de directie zien in het gehele veranderingsproces.

4.1.1 Het visiedocument van onze school

Tweede van de geïnterviewden is van mening dat het visiedocument gebaseerd is op Stevens (1997) en niet een vertaling is van de mening van de teamleden. Zij voelen zich hierdoor niet gehoord en voelen zich minder betrokken bij het proces. Ze zeggen dat dit zijn weerslag heeft op de motivatie en de inzet. Het geheel wordt hierdoor niet geïnternaliseerd en mensen nemen een afwachtende houding aan. Zij geven aan dat dit zich uit in het niet of nauwelijks lezen van een vernieuwde versie van het visiedocument.

Inhoudelijk onderschrijven alle geïnterviewden de visie (Visiedocument, 2011). Ze verwachten dat er een spanningsveld ontstaat tussen het uitgangspunt 'de leerling is de maat' en de praktische uitvoering, omdat ze denken dat leerlingen te weinig zicht hebben op hun mogelijkheden en onmogelijkheden. Praktijkdocenten zijn van mening dat leerlingen in ieder geval een aantal basisvaardigheden met betrekking tot hun vak moeten beheersen. Mentoren ervaren nu dat de uitvoering vaak belemmerd wordt door bijvoorbeeld roosterproblemen of het bezwaar dat een leerling een praktijkles niet mag missen.

Geïnterviewden vinden de keuze voor de vertaling van het visiedocument naar de samenwerking tussen mentoren en praktijkdocenten onduidelijk. Daarnaast begrijpen ze niet dat deze keuze niet ter discussie is gesteld in het team. Aspecten die in de eerste

¹⁸ Zie bijlage 7

bijeenkomst als niet wenselijk zijn aangemerkt, worden nu toch doorgevoerd. Voorbeelden hiervan zijn de open leerruimtes met schuifwanden die in de nieuwe school verwezenlijkt worden en het wegvallen van het mentoruur. De manier waarop de keuze voor deze werkwijze is gemaakt en is geïntroduceerd versterkt volgens de teamleden het gevoel dat ze niet gehoord worden.

4.1.2 Rendement samenwerking tussen mentor en praktijkdocent op onze school

Collega's verwachten meer rust wanneer leerlingen zien dat docenten op één lijn zitten m.b.t. de regels. Mentoren weten beter dan praktijkdocenten wat er aan de hand is in de groep en de thuissituatie. Tijdens de les kan informatie over de leerling worden teruggekoppeld naar de praktijkdocent. Afspraken die met leerlingen zijn gemaakt, zullen consequenter worden uitgevoerd, is de verwachting van de geïnterviewden.

Praktijkdocenten willen graag dat mentoren inzicht krijgen in welke kennis leerlingen nodig hebben voor het vak van de betreffende docent, zodat mentoren daar met de theorieles op in kunnen spelen. Mentoren willen door de samenwerking meer kennis van de praktijkniveaus krijgen. De integratie van theorie en praktijk wordt als positief aangemerkt maar wordt pas in tweede instantie genoemd. Men geeft aan dat de sfeer in de groep prioriteit heeft.

Docenten verwachten in de nieuwe situatie dat ze inzicht krijgen in elkaars werkwijze, kunnen leren van elkaar en elkaar persoonlijk beter kunnen leren kennen. Ze hopen te groeien in hun leerkrachtgedrag en persoonlijke ontwikkeling. Ook teamleden die sceptisch zijn over de ontwikkelingen¹⁹ verwachten dat het proces leerzaam zal zijn en dat het nieuwe inzichten gaat opleveren.

Naast de persoonlijke ontwikkeling willen de mentoren dat de samenwerking nieuwe inzichten oplevert met betrekking tot de kennis en vaardigheden van leerlingen, waardoor ze beter kunnen aansluiten op hun leerbehoefte. Een voorbeeld hiervan is of een leerling het verschil weet tussen een millimeter en een centimeter en deze kennis ook kan toepassen bij handvaardigheid. Door in de praktijk te zien wat leerlingen moeilijk vinden verwachten mentoren beter in staat te zijn afspraken te maken voor een I.O.P. dan in de huidige situatie, waarin de mentor de leerlingen alleen ziet in de theorieles. Ook verwachten mentoren door hun aanwezigheid in de praktijkles deze afspraken beter te kunnen bewaken.

¹⁹ Zie punt 4.1.3

Op teamniveau wil iedereen graag dat mensen zich persoonlijk veilig voelen, elkaar beter leren kennen en dat de samenwerking ten goede komt aan de sfeer. Dit kan begrip en waardering opleveren voor elkaar en kan leiden tot meer eenheid in het team. De teamleden willen open zijn naar elkaar en met elkaar in gesprek blijven. Iedereen kan van elkaar leren. De teamleden zijn wel van mening dat het geven van feedback, leren relativeren en dingen van een andere kant leren zien een leerpunt is. Een deel van de geïnterviewden voelt zich nu niet altijd veilig genoeg om te kunnen zeggen wat ze willen.

Naast de eenheid in het team willen de teamleden ook graag eenduidigheid in het hanteren van de regels en de omgang met leerlingen. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van de mobieltjes door leerlingen. De regels is dat de mobieltjes in de kluis moeten, maar niet alle docenten spreken de leerlingen hierop aan.

4.1.3 Welke problemen worden voorzien door docenten van onze school

Een vierde deel van de geïnterviewden vindt het vervelend dat er veel veranderingen tegelijk zijn, de verhuizing, het opnieuw samenkomen van de onder- en bovenbouw in één gebouw en de nieuwe manier van werken. Ze zijn wel blij dat er in eerste instantie alleen gestart wordt in de 1^e klassen.

Veel docenten zijn bang dat stillere leerlingen minder gebaat zijn bij het werken in een grote groep. In een kleine groep is er meer mogelijkheid voor leerlingen om boven zichzelf uit te stijgen. Sommige leerlingen hebben behoefte aan afzondering en rust en de vraag is waar ze dat nu nog kunnen vinden. Docenten vragen zich af of leerlingen het prettig vinden om alle lessen bij hun eigen mentor te zitten.

Docenten verwachten dat je natuurlijke affiniteit met collega's mede bepalend is of het proces makkelijk verloopt en de samenwerking succesvol is.

Verschil van visie

Mensen kunnen op overtuigingsniveau verschillen van visie met elkaar over de omgang met leerlingen. Er kunnen hierdoor conflicten ontstaan. Een voorbeeld hiervan is het taalgebruik dat je hanteert naar een leerling. De ene docent gebruikt grovere taal dan de ander, omdat ze ervaren hebben dat ze daar bepaalde leerlingen mee kunnen bereiken. Het wordt als zeer belemmerend ervaren voor de samenwerking als docenten een verschil van mening hebben. De ene docent zegt zich eerder naar de mentor te voegen, tenzij de aanpak en/of beslissingen van de mentor heel ver van de eigen mening afstaat. De andere docent zou zijn collega het liefst meteen willen kunnen aanspreken. Alle docenten geven aan er moeite mee te hebben als er beslissingen worden genomen waar ze niet achter kunnen staan, omdat ze vinden dat er één lijn getrokken moet worden naar de leerlingen.

Twee docenten hebben vervelende ervaringen met het aanspreken van collega's en er zijn docenten die oprecht aangeven dat ze het moeilijk vinden om zelf aangesproken te worden. Dit heeft dan te maken met de manier waarop de kritiek gegeven wordt. Van de geïnterviewden is 60% van mening dat de teamleden op het moment onvoldoende in staat zijn dingen effectief met elkaar te bespreken en kritisch te zijn. De angst voor roddelen is ook aanwezig. Een aantal docenten zou graag ondersteuning willen in de vorm van feedbacktraining, intervisie en/of collegiale consultaties.

Sommige docenten lijkt het lastig om bij elke les met iemand anders te moeten werken. Praktijkdocenten voorzien dat mentoren problemen gaan krijgen met alle leerstof die op ze af komt. Ze vragen zich af hoe ze hun les kunnen inrichten en wat ze de mentor kunnen laten doen.

Teamleden maken zich zorgen over de rolverdeling in de les. Alle teamleden willen volwaardig naast elkaar voor de klas staan en voorzien dat het overleg en de evaluaties tijdens het proces tijd en energie gaat kosten. Ze voorzien ook dat deze tijd er niet voldoende is. Docenten willen graag vergaderingen in kleine groepen met alleen de onderwijspraktijk als onderwerp.

Praktijkdocenten geven aan dat ze nu met een halve groep nog adaptief onderwijs kunnen toepassen. Bij een grote groep voorzien ze problemen en zien zichzelf afhankelijk van de affiniteit van de mentor met het vak. Ze verwachten terug te moeten grijpen naar eenvoudige, minder open opdrachten, wat volgens hen indruist tegen het hanteren van een I.O.P.²⁰. De integratie van theorie en praktijk in de lesstof is niet duidelijk.

Praktijkdocenten zijn bang dat de mentor met één leerling een coachingsgesprek gaat voeren, terwijl de praktijkdocent met de rest van de klas achter blijft.

Docenten willen niet alleen voor de hele klas komen te staan als de collega ziek is.

De integratie van theorie en praktijk is niet duidelijk:

Een voorbeeld hiervan is de kookles. Leerlingen kunnen niet weglopen bij het bereiden van hun gerecht en als je theorie naast praktijk zet, voorzien mentoren dat theorie altijd minder leuk wordt gevonden door leerlingen. De geïnterviewden vinden dat er nog veel afspraken moeten worden gemaakt met betrekking tot de praktische uitvoering hiervan.

²⁰ Individueel Ontwikkelingsplan

4.1.4 Rol van de directie m.b.t. het veranderingsproces

De directie heeft volgens de teamleden een voorbeeldfunctie. Ze willen serieus genomen worden en willen dat er oprecht wordt geluisterd. Persoonlijke aandacht en vertrouwen vinden ze heel belangrijk. De ervaring is nu dat problemen te snel worden teruggelegd bij de docenten.

Een aantal docenten vindt het gevoelsmatig lastig dat de adjunct tegelijkertijd de functie van zorgcoördinator vervult. Dit maakt het voor hun moeilijker om dingen te bespreken.

Bij conflicten is er een leidinggevende nodig die daar goed mee om kan gaan. Teamleden vinden dat de directie moet initiëren dat mensen met elkaar kunnen leren praten. De meningen zijn verdeeld over de wijze waarop de directie om zou moeten gaan met collega's die niet kunnen samenwerken met elkaar. Enerzijds wordt beweerd dat iedereen professioneel genoeg zou moeten zijn om met een ander samen te werken. Anderzijds wordt gezegd dat je dit niet kunt forceren en dat de werksituatie voor iedereen prettig moet zijn. De wens is dat de directie bruggen bouwt tussen personeelsleden die niet met elkaar kunnen samenwerken.

Verder willen veel teamleden dat de directie zich voldoende met het personeel mee ontwikkelt en weet wat er op de vloer speelt. Ze vinden dat directieleden te zien moeten zijn in de klas en af en toe moeten meedraaien in de les om te ervaren hoe het is om te werken in het systeem. Op die manier krijgen ze meer inzicht in de praktijk en kunnen beter begrip opbrengen voor situaties.

Voor het hele proces is tijd nodig, herhaalde evaluaties en bijstellingen. Als na een aantal jaar blijkt dat het systeem toch niet werkt verwachten docenten dat de directie ingrijpt en eventueel bereid is om de situatie terug te draaien.

4.2 Bezoek aan Leeuwarden

Uit de interviews met de teamleden zijn vragen gekomen die ik vervolgens in de vorm van een vragenlijst²¹ op een praktijkschool in Leeuwarden heb voorgelegd. De verwerking van de gegevens zijn gebaseerd op de beantwoording van 11 vragenlijsten die ik retour heb gekregen van de 25 personeelsleden. Sinds zes jaar gaat de mentor mee met de klas naar

²¹ Zie bijlage 8

de praktijkvakken. De bevroagden zijn positief over de huidige werkwijze. Ze ervaren het niet als zwaar om voornamelijk les te geven aan hun eigen klas en hebben geen moeite om zich aan te passen aan wisselende docenten en leerstof. Praktijkdocenten hebben geen aanpassingen hoeven doen aan de inhoud of organisatie van hun lessen. Ze geven aan zich meer te kunnen richten op hun vak en makkelijk adaptief te kunnen werken.

4.2.1 Rolverdeling in de klas

Er is geen structurele tijd ingeroosterd voor overleg over de rolverdeling in de klas of overleg over de les. De meerderheid vindt dit onvoldoende. De taak van de praktijkdocent is inhoudelijk de les verzorgen en zorgen voor materialen. De mentor is aanwezig voor pedagogische ondersteuning en ter ondersteuning van de praktijkdocent. Verder onderhoudt de mentor de contacten met ouders en eventueel stageplekken. Alle bevroagden zijn van mening dat de mentor en praktijkdocent gelijkwaardig voor de klas staan.

4.2.2 Ontwikkeling leerlingen in de nieuwe situatie

Docenten geven aan dat leerlingen het als prettig ervaren dat de mentor meegaat naar de praktijkles. Er is hierdoor rust in de groep. Er zijn in de school geen stilteplekken voor leerlingen om apart te kunnen werken. In lokalen kunnen leerlingen apart van de groep werken. Volgens de docenten is dit voldoende. De mentor kan leerlingen die dat nodig hebben extra begeleiding bieden.

Mentoren geven aan dat ze, door hun aanwezigheid in de praktijkles, leerlingen beter kunnen begeleiden dan wanneer ze de leerlingen alleen tijdens de theorie-uren zouden zien en dat ze makkelijker theorie kunnen aanpassen aan de behoefte van de leerlingen. Er zijn tien lesuren theorie in de week. De integratie van theorie en praktijk wordt niet toegepast in de praktijklessen. Theoretische vragen worden in de AVO-lessen behandeld maar de mate waarin dit wordt gedaan is afhankelijk van de mentor. De integratie is ten tijde van mijn bezoek onderwerp van discussie in het team. Docenten zouden graag rendement willen halen uit de integratie en het onderwijsaanbod in zijn geheel, met het oog op een grotere uitstroom naar een R.O.C.. Op het moment stroomt een klein percentage uit naar een R.O.C..

4.2.3 Communicatie tussen mentor en praktijkdocent

Alle bevroagden geven aan goed te kunnen samenwerken met hun collega's en beslissingen van hen te kunnen accepteren. De meerderheid van de docenten kunnen collega's goed

aanspreken op hun gedrag. Een klein deel heeft er moeite mee. Een meerderheid geeft aan het moeilijk te vinden om zelf aangesproken te worden door een collega. Uit gesprekken met personeelsleden van de school blijkt dat het geven van feedback nog een punt van ontwikkeling is in het team.

Er wordt twee keer per jaar intervisie gehouden. Docenten vinden dit belangrijk. Er is een studiedag geweest over het geven van feedback. Verder komt de communicatie en het geven van feedback terug op vergaderingen. Dit jaar is gestart met het opstellen van gedragscodes met betrekking tot de communicatie. Een onderdeel hiervan is dat docenten eerlijk zijn en mét elkaar praten in plaats van over elkaar.

De directie is toegankelijk voor teamleden en is beschikbaar als ze iets willen bespreken. Ze blijft op de hoogte van de ontwikkelingen door vergaderingen en gesprekken met mensen. De meerderheid vindt dit voldoende. Een aantal bevroagden heeft geen idee hoe de directie op de hoogte blijft van de ontwikkelingen en heeft de indruk dat ze het net als de teamleden erg druk heeft.

4.3 Samenvattend

Inhoudelijk zijn de teamleden het eens met de inhoud van het visiedocument. Ze herkennen de tekst echter niet als eigen bewoording, wat de motivatie te participeren aan het proces vermindert. Bij de vertaling naar de praktijk worden problemen verwacht. Vooral de doelstelling, integratie van theorie en praktijk in de les, blijkt onduidelijk te zijn. Ook op de praktijkschool in Leeuwarden wordt nog gediscussieerd over de integratie.

De teamleden verwachten rendement van de nieuwe manier van werken op het gebied van gedrag, omgang met elkaar en de sfeer in de groep. Ook verwachten ze persoonlijk te kunnen groeien in hun ontwikkeling, doordat ze kunnen leren van elkaar. Wat ze nodig hebben is tijd voor overleg over de inrichting van de les en de rolverdeling. Op het gebied van communicatie hebben docenten behoefte aan veiligheid in het team. Het geven van feedback wordt nog als leerpunt gezien. Dit blijkt ook in Leeuwarden nog een punt van ontwikkeling te zijn.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag

5.1 Inleiding

De data uit de interviews, de informatie die ik heb verkregen uit de vragenlijsten en de gesprekken op de praktijkschool in Leeuwarden hebben heldere gegevens opgeleverd van de verwachtingen en aandachtspunten die bij de docenten een rol spelen bij het implementeren van het veranderingsproces in onze schoolorganisatie. Ik heb deze data verzameld, omdat ik wilde weten welke factoren een rol spelen in het veranderingsproces op onze school. In dit hoofdstuk breng ik de gegevens in relatie met de literatuur, waardoor ik tot beantwoording van mijn onderzoeksvraag ben gekomen: wat hebben teamleden nodig om in de praktijk invulling te geven aan het visiedocument.

5.2 Veranderingsproces in een schoolorganisatie

Als ik de ontwikkeling van het veranderingsproces op onze school naast de doelstellingen van het procesontwerp van Senge (2008) leg, kan ik uit de gegevens van mijn onderzoek opmaken dat er op onze school geen aandacht is geschonken aan de opgekropte spanningen naar aanleiding van actuele problemen en moeilijkheden. Ik kan echter ook niet opmaken uit de gegevens dat er spanningen waren bij aanvang van het proces. Er is wel aandacht besteed aan de tweede doelstelling, dat het proces generatief moet zijn, waarbij mensen moeten kunnen praten over de diepste verwachtingen en wensen die zij hebben.

Volgens Senge (2008) is het de taak van de leiding om er in het proces voor te zorgen dat iedereen zijn persoonlijke visie en beperkingen probeert te leren kennen voordat de ontwikkeling van de gemeenschappelijke visie van start gaat. Ook Ofman (1997) geeft aan dat aansluiten bij datgene waar mensen enthousiast voor worden de beste ingang is om een ontwikkelingstraject te starten. De directie heeft in het veranderingsproces op onze school een keuze gemaakt die aansluit bij deze theorie, omdat onze schoolorganisatie het veranderingsproces is gestart met een bijeenkomst van de teamleden waarin gesproken is over onze waarden en identiteit.

Het derde doel uit het procesontwerp van Senge (2008) is dat mensen de inherente bevrediging moeten voelen van het samen herbouwen van de school. Uit de interviews is gebleken dat de betrokkenheid en het gevoel van samen herbouwen van de school belemmerd wordt door onduidelijkheden over de strategie waarmee de school de wensen in

de visie wilt realiseren. Wil een visie werkelijk effectief zijn, is de betrokkenheid van elk teamlid nodig (Jutten, 2008).

5.3 De visieontwikkeling

In het visiedocument (Visiedocument, 2011) staan richtinggevende ideeën beschreven die de leidraad zijn geweest voor het veranderingsproces. Om van nut te zijn, moeten richtinggevende ideeën worden beschreven in eenvoudige directe bewoordingen die de mensen begrijpen (Senge, 2008). Voor de inhoud van het visiedocument niet is gekozen voor de bewoording van de teamleden maar voor teksten van Stevens (1997). Uit de antwoorden in de interviews kan ik opmaken dat dit onbevredigend is voor de teamleden. Dit heeft geleid tot een verminderde betrokkenheid bij het proces.

Uit de interviews is gebleken dat de teamleden de visie inhoudelijk onderschrijven. De keuze voor de manier waarop de school de wensen in de visie wil verwezenlijken wordt niet begrepen. Ook is voor de docenten nog onduidelijk hoe de integratie van theorie en praktijk in de les zal plaatsvinden. Docenten geven aan dat deze onduidelijkheid in de strategiekeuze weerstand opwekt. Als ik dit naast de piramide van Kim²² leg (Jutten, 2008) zie ik dat er over de onderste drie lagen, de waarden en identiteit en de missie en visie, eenduidigheid is. Jutten (2008) is van mening dat onderlinge verschillen in het team niet mogen voorkomen in de onderste lagen. In de vierde laag, de strategie “hoe gaan we dit doen?”, is er onduidelijkheid ontstaan. Er zijn in het proces keuzes gemaakt met betrekking tot de inrichting, zoals de open leerruimtes, die volgens de piramide van Kim²³ tot de bovenste laag behoren. Jutten (2008) beweert dat je altijd omlaag moet gaan in de piramide als er discussies of conflicten ontstaan bij het bepalen van de strategie of het maken van keuzes. Eén van de doelen uit het procesontwerp van Senge (2008) is dat mensen de inherente bevrediging moeten voelen van het samen herbouwen van de school. Voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag betekent dit dat de vertaling van het visiedocument naar de uitvoering een belemmerende werking heeft op de betrokkenheid van de teamleden. Ze hebben aangegeven dat dit zich uit in een verminderde motivatie en inzet. De teamleden hebben aangegeven dat ze graag willen dat er naar ze geluisterd wordt en dat ze serieus worden genomen en dat gebeurt nu te weinig.

²² Zie bijlage 6 en hoofdstuk 2.3.1

²³ Zie bijlage 6 en hoofdstuk 2.3.1

5.4 Onderlinge samenwerking tussen mentoren en praktijkdocenten

De teamleden verwachten dat ze elkaar in de nieuwe situatie persoonlijk beter leren kennen. Goede communicatie begint volgens Jutten (2008) met het maken van contact waarbij je oprecht geïnteresseerd bent. De teamleden verwachten echter dat je natuurlijke affiniteit met collega's mede bepalend is of het samenwerkingsproces makkelijk verloopt. Kennis over kernkwaliteiten (Jutten, 2008) kan een bijdrage leveren in het proces om elkaar beter te leren kennen. Onderling verschil van mening wordt als belemmerend gezien voor de samenwerking. De mentale modellen²⁴ kunnen bevorderend of belemmerend werken in de relatie tussen collega's. Daarnaast geven de teamleden aan te willen leren van elkaar in de samenwerking en te willen groeien in hun persoonlijke ontwikkeling. Ze willen graag ondersteuning in de vorm van feedbacktraining, intervisie en/of collegiale consultaties.

Bij nieuwe ervaringen wordt alleen die informatie opgenomen en onthouden die de bestaande mentale modellen versterkt (Senge, 2008).

5.4.1 *Veilige communicatie tussen teamleden*

Alle teamleden willen graag dat iedereen zich veilig voelt. Er is gebleken dat niet alle docenten zich veilig voelen om hun mening te geven. Ze zijn bang dat er geroddeld wordt. Door een goede communicatie ontstaat er vertrouwen en een gevoel van veiligheid in een team, wat kan leiden tot het leveren van betere kwaliteit (Jutten, 2008).

De teamleden geven aan dat het team onvoldoende in staat is dingen effectief met elkaar te bespreken en kritisch te zijn. Er zijn docenten die vervelende ervaringen hebben met het aanspreken van collega's op hun gedrag. Verder zeggen ze oprecht dat ze het zelf moeilijk vinden om aangesproken te worden. Dit blijkt ook op de praktijkschool in Leeuwarden een punt van aandacht te zijn. Op de praktijkschool in Leeuwarden is een gedragscode in ontwikkeling. Jutten (2008) is van mening dat er in een organisatie waarden en normen dienen te zijn waar ieder zich in zijn werk door laat leiden. Robbins (1994) schrijft dat door peer-coaching leraren gevoeliger worden voor professionele vaardigheden en dat er sterkere professionele banden met collega's kunnen ontstaan. Hij geeft daarbij ook richtlijnen²⁵ die gebruikt kunnen worden bij de invoering van peer-coaching. Dit heeft een positieve invloed op het schoolklimaat.

5.4.2 *Behoeftte aan overleg*

²⁴ Zie hoofdstuk 2.3.2

²⁵ Zie bijlage 1

Docenten geven aan te willen vergaderen in kleine formatie over de dagelijkse onderwijspraktijk. Docenten willen overleg over de rolverdeling, de integratie tussen theorie en praktijk en mentoren willen inzicht krijgen in de lesstof. Docenten op de school in Leeuwarden hebben aangegeven dat zij ook meer behoefte hebben aan tijd voor overleg. Jutten (2008) geeft aan dat één van de geheimen van verandering is mensen te verbinden door te zorgen voor interactie tussen leraren.

5.5 De taak van de directie

De teamleden vinden het wenselijk, dat de directie gaat initiëren dat mensen met elkaar kunnen leren praten. Het idee is dat de directie bruggen bouwt tussen personeelsleden die niet met elkaar kunnen samenwerken. Uit de interviews is verder gebleken dat de teamleden graag serieus genomen willen worden en ze willen dat er oprecht naar ze wordt geluisterd. Ze willen persoonlijke aandacht en vertrouwen van hun leidinggevende. De ervaring is nu dat problemen worden teruggelegd bij de docenten. Eén van de zes geheimen van verandering²⁶ in een schoolorganisatie is dat leiders aandacht hebben voor de leraren en voorwaarden voor iedereen dienen te creëren om succesvol te zijn (Jutten, 2008).

Uit de interviews is ook gebleken dat de teamleden behoefte hebben aan overleg over de onderwijspraktijk in kleine formaties. Docenten op de praktijkschool in Leeuwarden hebben aangegeven dat er op hun school geen structurele tijd is ingeroosterd voor overleg over de rolverdeling en het samenwerkingsproces en zijn van mening dat dit onvoldoende is. Er wordt intervisie gehouden en de docenten in Leeuwarden hebben aangegeven dat ze dit zinvol vinden. Jutten (2008) beweert dat er in veel scholen nauwelijks mogelijkheden zijn om binnen de context van het werk te leren. Hij geeft aan dat je dit zou kunnen realiseren door individueel en samen te reflecteren op het werk, samen lessen voor te bereiden, collegiale consultaties, gerichte begeleiding door coaches en het bespreken van resultaten van leerlingen met het doel de lessen te verbeteren (Jutten, 2008).

De geïnterviewden willen dat de directie zich mee ontwikkelt met het personeel en te zien is in de klas, om meer begrip te krijgen voor situaties op de werkvloer. De meerderheid van het personeel in Leeuwarden geeft aan dat de directie op hun school toegankelijk is en voldoende op de hoogte blijft door vergaderingen en gesprekken met docenten. De theorie geeft hier geen eenduidig antwoord op. Afhankelijk van de cultuur in een organisatie kan de rol van de directie anders worden ingevuld. Ofman (1997) is van mening dat het belangrijk is

²⁶ Zie hoofdstuk 2.2

om zicht te krijgen op de cultuur in een organisatie, om te weten welk gedrag wordt verwacht van mensen.

5.6 Samenvattend

Docenten staan inhoudelijk achter de visie van de school. Daarnaast geven docenten aan zowel persoonlijk als vakinhoudelijk te willen leren van elkaar en willen dat de directie zich mee ontwikkelt. Ook geven de teamleden aan overleg te willen in kleine groepen over vakinhoudelijke onderwerpen. Uit de onderzoeksresultaten van de school in Leeuwarden is gebleken dat die behoefte aan overlegtijd bevestigd wordt. Net als Jutten (2008) ben ik van mening dat kennis en informatie voortdurend moeten worden gedeeld en dat het de uitdaging van organisaties is om impliciete kennis van medewerkers op te nemen in het geheugen en structuur van de organisatie.

Een lerende organisatie

Jutten (2008) geeft aan dat je binnen de context van het werk zou kunnen leren door individueel en samen te reflecteren op het werk, samen lessen voor te bereiden, collegiale consultaties, gerichte begeleiding door coaches en het bespreken van resultaten van leerlingen met het doel de lessen te verbeteren. Docenten hebben aangegeven dat het team beter zou kunnen leren communiceren met elkaar. De teamleden willen graag ondersteuning in de vorm van feedbacktraining, intervisie en/of collegiale consultaties. Door peer-coaching kan samenwerking ontwikkeld worden, gericht op het verbeteren van het leerproces (Ruud de Moor Centrum, 2011). Deze benadering kan leiden tot een verbetering in het professioneel omgaan met elkaar (Robbins, 1991).

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

Dit onderzoek is gestart vanuit de indruk dat er onvrede is in het team over de gevolgen van de aankomende veranderingen in onze school. Ik wilde met dit onderzoek duidelijkheid bieden aan alle betrokkenen door de verwachtingen en bezwaren te concretiseren en antwoord te geven op de vraag wat de teamleden nodig hebben om gezamenlijk invulling te geven aan het visiedocument.

6.1 Visieontwikkeling

In het proces van visieontwikkeling heeft de school, volgens het procesontwerp van Senge (2008), een goede start gemaakt door allereerst de visie van het personeel in kaart te brengen. In een bijeenkomst met alle teamleden konden de wensen en verwachtingen worden geuit en worden besproken. Hieruit is gebleken dat het team eenduidig is over de waarden en identiteit van de school en de missie en visie die we gezamenlijk hebben. Deze vormen de onderste drie treden van de piramide van Kim²⁷, waar volgens Jutten (2008) geen verschil van mening over mag zijn.

Er is onvrede over de bewoording in het visiedocument die volgens de teamleden geen afspiegeling is van datgene wat de teamleden hebben aangegeven, maar een vertaling is van Stevens (1997). Mijn aanbeveling is de bewoording van het visiedocument aan te passen en in eigen woorden weer te geven wat de richting is die de school op wilt gaan.

Verder blijkt dat er onduidelijkheid is over de strategie waarmee de school de wensen in het visiedocument wilt realiseren. Aangezien de keuze voor samenwerking tussen mentor en praktijkdocent gemaakt is en niet herzien kan worden, doordat er al beslissingen genomen zijn die te maken hebben met de uitvoering²⁸, is het noodzakelijk dat de directie deze keuze nog eens toe licht en daarbij aandacht schenkt

Ontwikkeling is een continu proces (Jutten, 2008), wat niet alleen voor leerlingen maar ook voor de teamleden geldt. De teamleden hebben aangegeven dat ze graag willen leren van elkaar en dat ze verwachten te groeien in hun leerkrachtengedrag. Door dit op te nemen in het visiedocument geef je als organisatie aan dat je in staat bent te veranderen en aan te passen als de praktijk uitwijst dat dit nodig blijkt te zijn.

²⁷ Zie bijlage 6

²⁸ Zie bovenste trede 'piramide van Kim', bijlage 6

aan het passeren van wensen van de teamleden. Hierbij denk ik aan het beargumenteren van de keuze voor open leerruimtes met schuifwanden en het wegvallen van het mentoruur.

Uit de interviews is ook gebleken dat het niet iedereen duidelijk was dat de integratie van theorie en praktijk de belangrijkste reden is voor deze keuze. Uit de onderzoeksresultaten op de school in Leeuwarden is wel gebleken dat de integratie van theorie en praktijk niet automatisch een feit wordt door de samenwerking tussen mentor en praktijkdocent. Wat er voor nodig is om deze integratie plaats te laten vinden is niet duidelijk geworden in dit onderzoek. Een vervolgonderzoek naar de concrete stappen die gezet moeten worden om leerlingen optimaal te laten profiteren van de integratie van theorie en praktijk zou hier meer helderheid over kunnen verschaffen.

6.2 Wat hebben docenten nodig?

Er is gebleken dat er weerstand is ontstaan door de wijze waarop het visiedocument tot stand is gekomen. Deze zou weggenomen kunnen worden door aandacht te besteden aan de behoeftes van docenten in het veranderingsproces. Volgens Ofman (1997) gaat het bij de ontwikkeling van organisaties om het lokaliseren van de beschikbare 'vrije energie' en aan te sluiten bij datgene waar mensen enthousiast voor worden. Uit de discussies en de interviews is gebleken dat de docenten op onze school veel passie hebben voor hun vak en voor de leerlingen. Ook willen ze dat er naar ze geluisterd wordt en willen ze leren van elkaar. Mijn aanbeveling is dan ook om de teamleden, voordat de nieuwe werkvorm wordt ingevoerd, per sectie zelf overleg te laten voeren in kleine groepen mentoren en praktijkdocenten. In dit overleg kunnen de docenten afspraken maken over de rolverdeling en de afstemming van de theorie en praktijk.

Senge (2008) geeft aan dat mensen de inherente bevrediging moeten voelen van het samen herbouwen van de school.

De wens van de teamleden is dat de directie bruggen bouwt tussen personeelsleden. Jutten (2008) beweert dat je als leidinggevende mensen dient te verbinden door te zorgen voor interactie tussen leraren gericht op de gezamenlijke visie en de daaruit afgeleide doelen. Als er gedurende het proces tijd vrij gemaakt wordt voor docenten om te vergaderen in kleine groepen, met alleen de onderwijspraktijk als onderwerp, zullen docenten hun ervaringen en kennis kunnen delen, waardoor ze kunnen leren van elkaar.

De school is een systeem en niet een verzameling van goede leraren (Jutten, 2008).

Verder wil de ik directie aanbevelen om collegiale consultaties mogelijk te maken. Dit kan zij doen door de betreffende collega zelf te vervangen. Op die manier behoudt de directie het

contact met de dagelijkse onderwijspraktijk. Eén van de behoeftes van de teamleden is dat de directie zich voldoende met het personeel mee ontwikkelt en weet wat er op de vloer speelt.

Naast collegiale consultaties wil ik de invoering van peer-coaching aanraden. Robbins (1994) schrijft dat leraren hierdoor gevoeliger worden voor professionele vaardigheden en dat er sterkere professionele banden met collega's kunnen ontstaan. Peer-coaching is een vertrouwelijk proces. Hiervoor is een sfeer nodig die veiligheid biedt aan de teamleden. Uit de data is gebleken dat die veiligheid niet vanzelfsprekend aanwezig is in een team. Robbins (1991) geeft richtlijnen²⁹ die gebruikt kunnen worden bij de invoering van peer-coaching.

6.3 Tot slot

Volgens Ofman (1997) kun je anticiperen op de reactie van een organisatie bij het implementeren van veranderingen, als van tevoren zichtbaar is gemaakt wat de cultuur is in die organisatie. Hij beweert dat de kracht van een cultuuranalyse ligt in het feit dat een goed gebruik ervan de wil mobiliseert en gelijkgerichtheid schept. In een vervolgonderzoek zou een cultuuranalyse kunnen worden uitgevoerd, gericht op de mogelijkheden en bereidheid van medewerkers om gezamenlijk aan een doel te werken. Hiermee kan worden aangetoond of we dit met de huidige schoolcultuur kunnen bereiken.

De teamleden verwachten dat ze elkaar beter leren kennen en dat dit de sfeer ten goede komt. Naar mijn mening begint dat bij de bereidheid open te staan voor elkaar en ons bewust worden van eigen en elkaars kwaliteiten en valkuilen, zoals beschreven wordt in de theorie van Ofman (1997) over kernkwaliteiten³⁰. De teamleden hebben aangegeven dat ze elkaar beter willen leren kennen en willen leren van elkaar, waaruit ik kan opmaken dat die bereidheid in het team aanwezig is. Ofman (1997) heeft een kaartspel ontwikkeld waarin de kernkwadranten van mensen centraal staan. Ik wil dan ook aanraden dit aan te schaffen. Het zal een verhelderende uitwerking hebben op de zelfkennis van de teamleden en daarmee een verrijking zijn voor de samenwerking in het team.

²⁹ Zie bijlage 1

³⁰ Zie hoofdstuk 2.5

Hoofdstuk 7 Evaluatie

7.1 Terugblik

Dit onderzoek was er niet geweest als ik niet vanuit mezelf de overtuiging had gehad dat ik de onvrede in het team van onze school om kon zetten in concrete gegevens waarmee zinvolle stappen gezet kunnen worden voor de toekomst. Ik ben dan ook van mening dat dit met dit onderzoek goed in kaart is gebracht. De kennis over oplossingsgericht werken (Cauffman, 2005), welke ik in mijn kennisstuk heb opgedaan in het eerste jaar, heeft eraan bijgedragen dat negatieve gevoelens omgezet konden worden in wensen en verwachtingen ten opzichte van de voortgang van het veranderingsproces. De wijze waarop ik mijn vragen heb gesteld aan collega's is daar een voorbeeld van.

Naast de teamleden van onze school kunnen ook andere scholen die voornemens zijn een veranderingsproces in gang te zetten in hun organisatie profijt hebben van dit onderzoek, doordat het ervaringen deelt en kennis geeft over het ontwikkelen van een gezamenlijke visie en handvatten biedt om samenwerking tot stand te laten komen.

Wat ik vooral geleerd heb door dit onderzoek is een complexe situatie, waar ik zelf deel van uitmaak, van een afstand te bestuderen, waardoor ik in staat ben objectief naar de onderwijspraktijk te kijken. Ik heb dit niet altijd als eenvoudig ervaren. In vergaderingen waar de voortgang van het veranderingsproces aan de orde kwam, vond ik het lastig om te spreken vanuit mezelf, terwijl ik ondertussen meer kennis had van het geheel als gevolg van de data uit mijn onderzoek. Ik heb daarin de keuze gemaakt om mijn gegevens nog niet te delen met de teamleden, omdat ik het onderzoek nog niet geheel afgerond had.

Wat ik als onderzoeker geleerd heb is om in het vooronderzoek de bronnen, waaruit ik voornemens ben mijn data te verzamelen, dieper te onderzoeken. Ik had de indruk dat zij om dezelfde reden hadden gekozen voor de samenwerking tussen mentor en praktijkdocent. Bij mijn bezoek aan de praktijkschool in Leeuwarden ben ik er achter gekomen dat zij in beginsel een ander doel voor ogen hebben met de vorm van hun onderwijs dan wij op onze school hebben. Wij hebben als doel een didactisch uitgangspunt, het bevorderen van de integratie van theorie en praktijk, terwijl de praktijkschool in Leeuwarden een pedagogisch uitgangspunt heeft, het welbevinden van de leerlingen. Ook ben ik er tijdens het bezoek achter gekomen dat de school veel nieuwe docenten heeft die de huidige werkwijze daardoor niet konden vergelijken met de oude manier van werken. Gevolg hiervan was dat ik geen antwoord heb verkregen op vragen die de teamleden hadden met betrekking tot de

verbetering voor leerlingen ten opzichte van de oude situatie. Een aanbeveling van mij voor andere onderzoekers is dan ook om in het vooronderzoek scherper te informeren naar de status van de bron en om goed na te denken welke informatie je daar wilt verkrijgen.

7.2 Samenvatting

Uiteindelijk heeft dit onderzoek opgeleverd wat ik verwacht had dat het zou opleveren. Een helder beeld van de mening van de teamleden over de visieontwikkeling en hoe de teamleden verder willen in het proces, gekoppeld aan concrete voorbeelden en aanbevelingen voor de toekomst. Voor mij persoonlijk heeft dit onderzoek betekend, dat ik mij sterker in de schoolorganisatie voel staan. Ik heb beter overzicht over het geheel gekregen en kan mijn mening en beslissingen die ik neem daardoor sterker beargumenteren. Het feit dat ik van meerdere collega's de feedback heb gekregen dat ik ze door gesprekken aan het nadenken heb gebracht, ervaar ik als waardering en een signaal dat ik ook als coach gegroeid ben in de afgelopen twee jaar.

Literatuurlijst

- Bellersen, M., Kohlmann, I. (2009), Praktijkboek intervisie, Deventer: Kluwer B.V.
- Bergsma, Drs. M. (2003), Betrouwbaarheid en validiteit van kwalitatief georiënteerde operational audits, Den Haag, WWW pagina op URL: <http://www.iaa.nl/Sitefiles/PDF/betrouwbaarheden%20Validiteit.pdf>, geopend op 23 mei 2011
- Cauffman, L. (2005) Oplossingsgericht management & coaching: simple werkt het best, Utrecht: Lemma B.V..
- Gordon, Th. (1970) Luisteren naar kinderen, Amsterdam/ Brussel: Elsevier.
- Harrison, R., Vragenlijst organisatiecultuur model Roger Harrison, <http://www.fractal.org/Bewustzijns-Besturings-Model/Vragenlijsten/vragenlijst-cultuur.htm>, geopend op 15 maart 2011.
- Huisman, M., Klasen, F., Westening, E., Braake H. te (2005) Perspectief voor het praktijkonderwijs, Den Haag: Ando B.V.
- Intervisie voor mens en organisatie (2011), <http://www.intervisie.nl/index.html>, geopend op 3 april 2011.
- Jutten, J. (2008), Ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school, Schinnen: Jan Jutten training en ontwikkeling Natuurlijk Leren B.V..
- Langelaar, B. e.a. (2009), Visiedocument Rein Abrahamse school, Alkmaar.
- Litauer, F. (1994), Mensenkennis plus, Diemen: Omega Boek B.V.
- Ofman, Ir. Daniel D. (1997), Bezieling en kwaliteit in organisaties, Utrecht: Servire Uitgevers B.V..
- Ponte, P. (2010), Onderwijs van eigen makelij, Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Robbins, P. (1991), How to Plan and Implement a Peer Coaching Program, Alexandria, Va. U.S.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ruud de Moor centrum, WWW pagina op URL: <http://cop.rdmc.ou.nl/peercoaching/default.aspx>, geopend op 13 maart 2011.
- Samenwerkingsverband V.O. Noord/Kennemerland (2009) Internet WWW pagina op URL: <http://www.swvnoord-kennemerland.nl/swv.htm>, geopend op 18 januari 2011.
- Senge, P. e.a. (2008), Lerende scholen, Den Haag: Academic Service.
- Stevens, L. (1997) Overdenken en doen, Veghel: Faces Reclame & Communicatie

Bijlage 1 Richtlijnen peer-coaching (Robbins, 1991)

- Bestudeer alle aspecten van peer-coaching en vergelijk ze met de eigen mogelijkheden en behoeften voordat je besluit of peer-coaching goed voor je is.
- Achterhaal wat peer-coaching wel en niet is. Probeer helderheid te krijgen over de volgende punten:
 - Het gaat niet om beoordelen. Het is gebaseerd op observatie van een specifieke leraar in een specifieke situatie. De coach verzamelt gegevens en geeft feedback. De gecoachte bepaalt wat er met de gegevens gebeurt
 - Er is sprake van een professionele dialoog. Het gaat om het gegeven onderwijs en de effecten en resultaten ervan. Een vriendelijke atmosfeer is van belang. Men richt zich op professionele thema's.
 - De interacties tussen collega's dienen collegiaal i.p.v. competitief te zijn. Het gaat om collegialiteit en gelijkwaardigheid: 'het ontstaan van een 'wij-gevoel'.
 - Het gaat niet om een beoordeling. De leraar die in de rol van coach zit heeft de taak de ander te stimuleren tot reflecteren, analyseren en plannen.
 - Het geheel is vertrouwelijk.
 - De focus van peer-coaching zal steeds gericht zijn op de wensen van de 'gecoachte leraar'.
 - Peer-coaching zal moeten plaatsvinden op basis van vrijwilligheid. Individuen doen alleen mee aan activiteiten die realistisch, belangrijk en bruikbaar in de eigen praktijk zijn. Opgelegde coaching is zelden effectief.
- Ontwikkel een duidelijk begrip van verschillende vormen van peer-coaching
- Zorg altijd voor voldoende tijd voor het beantwoorden van vragen van leraren die bij hen opkomen wanneer zij voor het eerst iets horen over peer-coaching.
- Kijk kritisch naar input van leraren m.b.t. de mogelijkheden van een peer-coachingsprogramma: budget, vervanging, planning, faciliteren, rooster, ...
- Identificeer de veranderingscondities en de culturele variabelen die van invloed kunnen zijn op het succes of falen van peer-coaching. Drie voorwaarden zijn:
 - er moet een perceptie zijn van: 'het is goed, maar het kan altijd beter'.
 - er moet een basis van onderling vertrouwen aanwezig zijn.
 - men dient met de ander 'begaan te zijn'. Samenwerking en collegialiteit moeten belangrijk gevonden worden.
- Achterhaal in welke mate en op welke manier peer-coaching door het team gedragen wordt.

Bijlage 2 Cultuur beïnvloeden (Senge, 2008)

Manieren om de organisatiecultuur te beïnvloeden;

Richtinggevende ideeën

Waarden en normen van mensen ontwikkelen zich als mensen nadenken en praten over wat ze belangrijk vinden en wat ze willen bereiken. Richtinggevende ideeën moeten in eenvoudige concrete woorden worden weergegeven, zodat mensen het begrijpen.

Organisatie-afspraken

Dit gaat over alles wat te maken heeft met het beleid, besluitvorming, procedures en het beschikbaar stellen van middelen, tijd en ruimte. Door de reorganisatie van de afspraken te koppelen aan de richtinggevende ideeën kan de structuur gericht worden op het doel en de visie. Senge (2008) is van mening dat het essentieel is voor een lerende gemeenschap om tijd en ruimte vrij te maken in het rooster voor leerkrachten om met elkaar te praten.

Lesgeven in onderwijsteams vormen de basis voor een permanente communicatie m.b.t. de gemeenschappelijke doelen. Dit leidt tot grotere effectiviteit en gevoel van saamhorigheid. Als er meer gemeenschappelijke ruimten zijn kunnen leerkrachten makkelijker samenwerken en elkaar van feedback voorzien. Het is noodzakelijk dat iedereen in het systeem kennis uitwisselt. Autonome leerkrachten voelen zich verantwoordelijk en een beleid waarbij de rollen in de organisatie rouleren vermindert territoriumgedrag en vergroot de mogelijkheid om zaken van een andere kant te bekijken en van elkaar te leren.

Methoden en instrumenten

Hulpmiddelen en methoden die gebruikt worden voor de ontwikkeling van een lerende klas, school of groep. De meesten voldoen aan drie algemene voorwaarden. De ambitie wordt gestimuleerd en personen, teams en schoolsystemen worden geholpen zich te richten op de doelen waar ze echt om geven. Een organisatie die gericht is om ambities zal verandering veroorzaken omdat zij het wil en niet omdat het noodzakelijk is.

Bijlage 3 Culturen volgens Roger Harrison (Ofman, 1997)

De machtscultuur

De organisatie is afhankelijk van een centrale machtsbron en de invloed komt van één centraal figuur. Binnen deze vorm bestaan weinig regels en procedures en de leidinggevendenden strijden voor hun persoonlijk voordeel in de organisatie.

De rolcultuur

De functies, regels en procedures zijn in een rolcultuur nauwkeurig beschreven. Het gedrag binnen deze cultuur is voorspelbaar. Deze cultuurvorm streeft naar een zo groot mogelijke ordelijkheid. Stabiliteit is minstens zo belangrijk als vaardigheid en procedures om veranderingen tot stand te brengen zijn omslachtig.

De taakcultuur

In deze organisaties wordt gestreefd naar het bereiken van een bepaald doel. Deze cultuur is het beste als een netwerk voor te stellen. Regels worden veranderd of personeel wordt omgeschoold of vervangen als deze het bereiken van het doel in de weg staan. De instelling is zeer pragmatisch.

De persoonscultuur

In deze cultuur wordt in eerste instantie mogelijkheden geboden om behoeften van de mensen te realiseren. De mensen in deze cultuur evalueren de organisatie hierop. Als de organisatie ze niet meer de kans biedt hun eigen gang te gaan, vervalt het bestaansrecht van de organisatie. Besluitvorming geschiedt bij voorkeur op basis van consensus.

Bijlage 4 Gespreksinterventies (Jutten, 2008)

Jutten onderscheidt bij gespreksinterventies de inhoudsinterventies, procedure-interventies, interactie-interventies en gevoelsinterventies. Bij inhoudsinterventies wordt nieuwe input gegeven over het onderwerp van het gesprek. Procedure-interventies hebben betrekking op de regels, afspraken en het tijdsplan waarbinnen het gesprek plaatsvindt. Interactie-interventies hebben betrekking op de manier waarop de gesprekspartners contact hebben, zoals het opmerken dat je de indruk hebt dat er langs elkaar heen wordt gepraat. Bij een gevoelsinterventie wordt er aandacht geschonken aan de gevoelens van elkaar. Je teleurstelling uitspreken ergens over is daar een voorbeeld van. Volgens Jutten wordt er te veel gebruik gemaakt van de inhoudsinterventie en zal een gesprek effectiever verlopen als de andere interventies ook meer in het gesprek betrokken worden.

Bijlage 5 Temperamenten volgens Hippocrates (Littauer, 1994)

Hippocrates van Kos was een Griekse arts en wordt beschouwd als de grondlegger van de westerse geneeskunde. Hij was een van de eerste artsen die op basis van fysieke symptomen een diagnose kon stellen in plaats van dat hij een bovennatuurlijke oorzaak zocht. Hippocrates was ervan overtuigd dat de gezondheid van mensen afhing van de balans tussen verschillende lichaamssappen, bloed, slijm, gele gal en zwarte gal. Dit wordt de leer der humores genoemd. Een overheersing van één van de lichaamssappen kan volgens Hippocrates leiden tot een bepaald karaktertype, onderverdeeld in de vier temperamenten. Elke karaktertype heeft sterke en zwakke eigenschappen.

Het sanguïnische temperament

Bij de sanguïnicus overheerst het bloed. Ze staan verbonden met het element 'lucht' en zijn opgewekte vrolijke mensen. Ze hebben veel interesses en hebben altijd tijd tekort. Zwakke eigenschappen van een sanguïnicus zijn bijvoorbeeld oppervlakkigheid, snel afgeleid zijn.

Het flegmatische temperament

Bij deze mensen overheerst het lichaamssap slijm. Ze staan verbonden met het element 'water' en zijn rustige kalme mensen. Ze hebben veel geduld en hebben droge humor. Ze laten niet veel mensen toe, zijn dromerig en hebben veel tijd nodig voor alles. Ze kunnen als saai en weinig enthousiast ervaren worden.

Het cholerische temperament

Bij de cholericus overheerst het gele gal en zijn verbonden met het element 'vuur'. Ze zijn druk, opvliegend, stijfkoppig en tactloos, maar ook vasthoudend, krachtig en actief. Ze hebben een duidelijk doel, zijn wilskrachtig, nemen de leiding en zijn gefocust op de toekomst.

Het melancholische temperament

Bij een melancholicus overheerst het zwarte gal en ze zijn verbonden met het element 'aarde'. Ze zijn zwaarmoedig, somber en ernstig. Ze hebben een pessimistische kijk op het leven. Ze kunnen daarentegen ook diepzinnig zijn, ze onthouden goed en denken veel na om te begrijpen. Ze zijn idealistisch, houden van overzicht en zijn goede planners.

Bijlage 6 Piramide van Daniel Kim (Jutten, 2008)



Bijlage 7 Vragen interviews

- 1 Wat is jouw mening over de geschreven missie /visie van de RAS?
- 2 Wat is voor jou het doel van de samenwerking tussen mentoren en praktijkdocenten?
- 3 Wat zijn volgens jou de voordelen voor de leerlingen van de samenwerking tussen mentoren en praktijkdocenten?
- 4 Wat wil je dat het voor jezelf oplevert?
- 5 Wat wil je dat het voor de leerlingen oplevert?
- 6 Wat wil je dat het voor het team van leerkrachten oplevert?
- 7 Welke problemen voorzie je m.b.t. de samenwerking tussen mentoren en praktijkdocenten?
- 8 Welke oplossingen heb je hier zelf voor bedacht?
- 9 Welke steun hoop je te krijgen vanuit de directie?
- 10 Welke vragen zou je willen stellen aan leerkrachten die op een school werken waar dit systeem al in werking is (zoals op de praktijkschool in Leeuwarden)?

Heb je zelf nog opmerkingen toe te voegen die niet met deze vragen beantwoord zijn?

Bijlage 8 Lege vragenlijst praktijkschool Leeuwarden

Functie: bovenbouw / onderbouw Leeftijd: man / vrouw

Ik heb de vragen verdeeld in verschillende categorieën. Elke categorie begint met een paar open vragen, gevolgd door gesloten vragen. Bij de gesloten vragen wil ik vragen om een rondje te zetten om het antwoord dat het beste past bij je eigen mening.

1= Helemaal oneens
2= beetje oneens
3= beetje eens
4= Helemaal eens

1. Vragen m.b.t. de rolverdeling in de les en organisatie

Hoeveel tijd is er gegeven voor overleg over de rolverdeling in de lessen? uur per week /maand

Wat zijn de belangrijkste taken van de praktijkdocent?

.....
.....
.....

Wat zijn de belangrijkste taken van de mentor?

.....
.....
.....

	<i>Oneens</i>			<i>Eens</i>
Er is voldoende tijd gegeven voor overleg over de rolverdeling in de lessen	1	2	3	4
Praktijkdocent en mentor staan gelijkwaardig voor de klas	1	2	3	4
Als mijn collega ziek is sta ik alleen voor de klas	1	2	3	4
Door de samenwerking moeten de lessen gestructureerd gepland worden	1	2	3	4

Toelichting:

.....

.....

2. Vragen m.b.t. de ontwikkeling van leerlingen

Op welke manier kunnen leerlingen apart van de groep werken?

.....

.....

.....

Welke stilteplekken zijn er in de school?

.....

.....
Op welke manier vindt de integratie van theorie en praktijk plaats?

.....
.....
.....
Zijn leerlingen gemotiveerder geworden na invoering van het huidige systeem? Waaraan merkt u dat?

.....
.....
.....
Zijn leerlingen zelfstandiger geworden na invoering van het huidige systeem? Waaraan merkt u dat?

.....
.....
.....
Hebben leerlingen meer zelfvertrouwen gekregen na de invoering van het huidige systeem? Waaraan merkt u dat?

.....
.....
Op welke manier wordt er rekening gehouden met leerlingen die een stoornis hebben?

	<i>Oneens</i>			<i>Eens</i>
De leerlingen vinden het prettig dat de mentor bij de praktijkvakken aanwezig is	1	2	3	4
Er is voldoende ruimte voor leerlingen die apart van de groep willen werken	1	2	3	4
Er zijn voldoende stilteplekken in school voor leerlingen die daar behoefte aan hebben	1	2	3	4
In halve groepen werken was voor leerlingen veiliger dan nu in een hele groep	1	2	3	4
Er is rust in de groep doordat de mentor meegaat met de groep	1	2	3	4
De leerlingen profiteren van de integratie van theorie en praktijk	1	2	3	4

Toelichting:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Vragen m.b.t. de communicatie en visie in het team

Hoeveel tijd is er voor overleg over de lessen? uur per week /maand

Hoeveel tijd is er besteed aan evaluatie van het proces? uur per week /maand
Wordt er intervisie gehouden? Ja / Nee Zo ja, hoe vaak is er intervisie? per jaar

Wat is er met het team gedaan aan feedbacktraining?

.....
.....
.....

Zijn er gedragscodes m.b.t. communiceren opgesteld op school?

.....
.....
.....

Op welke manier zorgt de directie ervoor dat ze op de hoogte is van de dagelijkse praktijk in de lessen?

.....
.....
.....

Op welke manier besteedt de directie aandacht aan de problemen op de vloer?

.....
.....
.....

Bij aanvang van de invoering was ik overwegend positief / negatief over het samenwerken tussen mentoren en praktijkdocenten.

Mijn mening is nu positiever / negatiever / onveranderd vergeleken met de aanvang van de invoering.

	<i>Oneens</i>			<i>Eens</i>
Er is voldoende tijd voor overleg over de lessen	1	2	3	4
Er wordt met het team voldoende tijd besteed aan de evaluatie van het proces	1	2	3	4
Intervisie is belangrijk voor een betere onderlinge samenwerking en communicatie	1	2	3	4
Ik kan beslissingen van collega's respecteren als ik het oneens ben	1	2	3	4
Ik kan met alle collega's samenwerken	1	2	3	4
Ik kan mijn collega's aanspreken op hun gedrag	1	2	3	4
Ik vind het makkelijk om zelf door een collega te worden aangesproken op mijn gedrag	1	2	3	4
De directie besteedt voldoende aandacht aan de problemen op de vloer	1	2	3	4
Directieleden zorgen er voldoende voor dat ze op de hoogte zijn van de dagelijkse praktijk	1	2	3	4
Ik ben positief over de huidige ontwikkelingen in onze school	1	2	3	4

Toelichting:

.....

4. Vragen voor mentoren:

Ik heb nu meer / minder / evenveel contact met leerlingen van andere klassen dan je eigen mentorklas.

Ik vind dat prettig / niet prettig / maakt mij niet uit.

	<i>Oneens</i>			<i>Eens</i>
Ik kan mijn leerlingen beter coachen doordat ik zie waar ze tegenaan lopen in de praktijk	1	2	3	4
Ik kan nu makkelijker de theoretische lesstof aanpassen aan de behoefte van de leerlingen	1	2	3	4
Ik vind het zwaar om veel van mijn tijd les te geven aan mijn eigen klas	1	2	3	4
Ik heb er geen moeite mee om me steeds aan te passen aan een andere docent	1	2	3	4
Ik heb geen problemen om te gaan met zoveel verschillende lesstof uit de praktijk	1	2	3	4

Vragen voor praktijkdocenten:

	<i>Oneens</i>			<i>Eens</i>
Doordat de mentor erbij is kan ik mijn aandacht nu meer richten op mijn vak	1	2	3	4
Ik kan nu makkelijker adaptief werken met de leerlingen	1	2	3	4
Ik heb er geen moeite mee om me steeds aan te passen aan een andere docent	1	2	3	4
Ik heb mijn praktijkopdrachten moeten aanpassen door het samenwerken met mentoren	1	2	3	4
Ik heb de organisatie van mijn lessen moeten aanpassen door de samenwerking	1	2	3	4

Toelichting:

.....

Enorm bedankt voor de moeite!

Bijlage 9 Verwerking vragenlijst praktijkschool Leeuwarden

Verklaring bij keuzevragen:

- 1= Helemaal oneens
- 2= beetje oneens
- 3= beetje eens
- 4= Helemaal eens

Vragen m.b.t. de rolverdeling in de les en organisatie

1. Hoeveel tijd is er gegeven voor overleg over de rolverdeling in de lessen?
 - *Geen duidelijke afspraken*
 - *Nul uren*
 - *?*
 - *?*
 - *Is niet officieel omschreven.*
 - *Is niet vastgelegd.*
 - *?*
 - *?*
 - *Elke dag is daar wel tijd voor*
 - *?*
 - *nul*
2. Wat zijn de belangrijkste taken van de praktijkdocent?
 - *Praktijklessen invulling geven.*
 - *Inhoudelijke kennisoverdracht.*
 - *Overbrengen van de praktische handelingen die nodig zijn bij de betreffende praktijkvakken.*
 - *Verzorgen van de lesstof, uitleg van de lesstof.*

- *Het aanbieden van praktijklessen met een goede opzet, verantwoorde opbouw, praktische vaardigheden en bevordering van de zelfredzaamheid v.d. leerlingen. In de lessen de leerlingen begeleiden en assisteren, stimuleren op hun vakgebied.*
- *De praktijkdocent activeert de leerlingen middels onderwerpen/opdrachten die bij de individuele leerling passen.*
- *De praktijkdocent geeft de les.*
- *Vakinhoud, dwz.: lesvoorbereiding, werkstukbegeleiding, materiaal bestellen etc....*
- *De praktijklessen verzorgen, de kinderen begeleiden en nieuwe dingen leren vanuit hun vakgebied.*
- *De praktijkdocent zorgt voor een goed ingericht lokaal en materialen die nodig zijn. Het kan ook zijn dat de vakdocent enkele klussen buiten de school heeft voorbereid.*
- *De leerling sturen in zijn ontwikkeling op praktisch gebied...,aanbieden van verschillende werkvormen om zo je doel te bereiken*

3. Wat zijn de belangrijkste taken van de mentor?

- *Ondersteuning van de praktijkles.*
- *Orde bewaren, ondersteuning.*
- *Begeleiding van de leerlingen. Inzichtelijk maken hoe de ontwikkeling van de leerling zich voordoet. Contacten onderhouden leerling/ouders/school/stagebedrijven.*
- *Ondersteunen van de les. Pedagogisch werkzaam*
- *De praktijkdocent ondersteunen bij het goed laten verlopen van het leerproces. De mentor houdt het groepsproces en orde in de gaten, en grijpt zo nodig in.*
- *De mentor assisteert en verleent hulp daar en wanneer nodig, vooral op praktisch terrein, bij werkzaamheden waartoe hij/zij zich competent voelt/acht.*
- *De mentor is er voor de orde en helpt daar waar hij /zij kan.*
- *Zorg dragen voor het pedagogisch klimaat.*
- *Aanspreekpunt zijn voor de groep/leerling, de kinderen begeleiden tijdens het schooljaar.*
- *Hij is het aanspreekpunt in de klas. Zorgt voor een goede sfeer. Helpt mee waar dat kan en wenselijk is.*
- *Het geven van de avo-lessen. Het in de gaten houden en aanbieden van de verschillende vormen van zorg rond een leerling, zoals logopedie, orthopedagoog, schoolmaatschappelijk werk, remedial teaching en daarmee overleggen wat voor onze leerlingen de beste vorm van zorg is. Het registreren van incidenten of andere notities maken rond een leerling in magister. Overleggen met ambulante begeleiders (de rugzakleerlingen). Zitting nemen in verschillende commissies.*

	1	2	3	4
Er is voldoende tijd gegeven voor overleg over de rolverdeling in de lessen	5	2	2	2
Praktijkdocent en mentor staan gelijkwaardig voor de klas			6	5
Als mijn collega ziek is sta ik alleen voor de klas		1	5	5
Door de samenwerking moeten de lessen gestructureerd gepland worden	2	3	3	1

Toelichting:

- *De praktijkdocent bereidt de lessen voor. Mentor begeleidt de leerlingen.*
- *Hangt van de les af of ik alleen voor de klas sta als mijn collega ziek is.*
- *Overleg over de rolverdeling wordt in de vrije tijd onderling geregeld. Per docent is het verschillend of je gelijkwaardig voor de klas staat. Het hangt van de les af of ik alleen voor de klas sta als mijn collega ziek is. De lessen worden door mijzelf gepland.*
- *De praktijkdocent is verantwoordelijk voor de lessen, de mentor helpt daar waar hij /zij kan /nodig is.*
- *Over het algemeen is het zo dat de leerling individueel aan de slag kan.*
- *Er zou veel meer overleg moeten zijn. We hebben er geen uren voor gepland en het komt er meestal ook niet van.*
- *Op dit moment werken we nog niet zo, dat de theorie en de praktijklessen goed op elkaar aansluiten. Daar willen we wel naar toe. Dat zijn we nu aan het onderzoeken hoe we dat in de toekomst beter kunnen gaan doen.*

Vragen m.b.t. de ontwikkeling van leerlingen

4. Op welke manier kunnen leerlingen apart van de groep werken?
 - *Er kan prima individueel gewerkt worden.*
 - *Aparte werkplekken in het lokaal.*

- *Alles is maatwerk.*
- *Er is bij elke praktijkles de mogelijkheid om leerlingen apart van de groep te laten werken. Soms kan de mentor dan deze leerling helpen.*
- *Je kunt de leerling in een aparte hoek in het lokaal zetten. Daar is bij mij ruimte voor.*
- *Leerlingen kunnen kiezen uit een breed scala van activiteiten en onderwerpen. Leerlingen kunnen kiezen wat hen interesseert of bij hen past. Op die manier is er geen echt groepsgebeuren, leerlingen zijn individueel aan het werk. Leerlingen kijken bij elkaar en leren van elkaar.*
- *Leerlingen werken bij praktijkvakken aan hun eigen werkstuk maar allemaal in hetzelfde lokaal.*
- *Tijdens mijn lessen bied ik vaak verschillende didactische werkvormen aan, waardoor de kinderen op hun eigen niveau kunnen werken.*
- *Bij ons kan dat in de keuzemomenten. Leerlingen kunnen dan zelf bepalen waar ze aan werken.*
- *Gebeurt niet zo vaak, een enkele keer als een leerling een extra les krijgt in b.v. lassen of een andere techniek. Soms gaat een leerling mee naar een tuinklus buiten school.*

5. Welke stilteplekken zijn er in de school?

- *Bij mij niet bekend.*
- *Geen.*
- *Er zijn spreekkamers maar die zijn niet voor leerlingen om alleen te werken.*
- *Er zijn twee werkruimtes.*
- *Als de school in bedrijf is, is dit heel moeilijk.*
- *Specifieke stilteplekken zijn er niet in het praktijklokaal.*
- *Niet.*
- *Geen.*
- *Bij mij in de gymzaal zijn die er niet, wel is de kleedkamer beschikbaar als een leerling even ruimte nodig heeft.*
- *Weinig. In de school is het vaak onrustig, lawaai op gangen en dergelijke. Er is te weinig ruimte om rustig te werken in kleine groepen.*
- *Zou erg fijn zijn als die er waren.*

6. Op welke manier vindt de integratie van theorie en praktijk plaats?
- *Geen vaste afspraken nog.*
 - *In praktijklessen ad hoc reageren op vragen /problemen en/of er later in de theorielessen op terugkomen (bv. koken -> lessen over gewicht.*
 - *Door maatwerk te leveren zal er uit praktijksituaties theorie in de AVO-lessen worden verzorgd. Om te verdiepen in datgene de leerlingen doen bij de praktijkvakken.*
 - *Soms tijdens de praktijkles. Moeilijkheden in de praktijkles neem ik mee naar een AVO-vak.*
 - *Tijdens mijn praktijklessen komt er weinig theorie aan bod. Alleen dat wat noodzakelijk is. Wel ondersteun ik de lessen met stencils waarop duidelijke instructies staan afgebeeld.*
 - *Er wordt heel veel over integratie van theorie en praktijk gesproken, maar voor mij als docent praktijkvak in het praktijkonderwijs ligt de nadruk voor 99% op praktisch bezig zijn en ervaren. Vragen die hieruit voortkomen bij leerlingen op het vlak van theorie worden beantwoord en meestal ook meteen begrepen.*
 - *Niet.*
 - *Dit gebeurt m.i. nog te mondjesmaat.*
 - *Voorbeeld: Binnenkort hebben we thema week over normen en waarden. Dan geef ik aandacht aan geweld tijdens sporten en hoe om te gaan met winst en verlies. Zo doen we dat ook bij andere theorie gedeeltes.*
 - *Van de lessen consumptief en groen komt wel eens een vraag om iets vakspecifiek uit te leggen of te behandelen. Dit zou veel vaker kunnen. Leerproblemen zou je zo levensechter kunnen maken. In bovengenoemde situaties kun je bijv. praten over hoeveelheden, oppervlakten en dergelijke.*
 - *Gaat hoop ik in de toekomst gebeuren.*
7. Zijn leerlingen gemotiveerder geworden na invoering van het huidige systeem? Waaraan merkt u dat?
- *Ik ken alleen maar dit systeem, werk hier nog maar 2 jaar.*
 - *N.v.t.*
 - *Zo lang ben ik nog niet aan het werk, vorige systeem ken ik niet.*
 - *Ik ben pas één jaar werkzaam op deze school.*
 - *Eerlijk gezegd merk ik dat niet echt.*
 - *Het grootste voordeel van dubbele bezetting is dat leerlingen vaker praktijk hebben en sneller hulp krijgen bij hulpvragen.*

- *N.v.t.*
 - *Weet ik niet. Ik ben hier in het huidige systeem begonnen.*
 - *Werk er nu nog te kort mee om dat verschil op te merken.*
 - *Nee, bij veel leerlingen neemt de animo af als ze wat ouder worden. Slechts enkele leerlingen gaan hard aan het werk.*
 - *We zijn bezig de leerlingen gemotiveerder te krijgen juist door na te denken over integratie van theorie en praktijk*
8. Zijn leerlingen zelfstandiger geworden na invoering van het huidige systeem? Waaraan merkt u dat?
- *Weet ik niet, zie vorige vraag.*
 - *N.v.t.*
 - *N.v.t.*
 - *N.v.t.*
 - *De leerlingen zijn wel mondiger geworden en laten ook wel duidelijk horen wat ze willen.*
 - *Ik heb met onze werkwijze positieve ervaringen.*
 - *N.v.t.*
 - *Weet ik niet. Ik ben hier in het huidige systeem begonnen.*
 - *N.v.t.*
 - *De leerlingen die zelf verder willen, komen wel goed aan de beurt. Voor leerlingen met minder motivatie maakt het niet veel uit.*
 - *Dat zou veel beter kunnen.*
9. Hebben leerlingen meer zelfvertrouwen gekregen na de invoering van het huidige systeem? Waaraan merkt u dat?
- *Weet ik niet, zie vorige vraag.*
 - *N.v.t.*
 - *N.v.t.*
 - *N.v.t.*
 - *?*
 - *?*
 - *N.v.t.*
 - *Weet ik niet. Ik ben hier in het huidige systeem begonnen.*

- *N.v.t.*
- *Voor sommige leerlingen zal het uitmaken dat de mentor erbij is om te helpen.*
- *Moeilijk te zeggen.*

10. Op welke manier wordt er rekening gehouden met leerlingen die een stoornis hebben?

- *Daar moet je de hele dag rekening mee houden.*
- *N.v.t.*
- *Dat wordt per leerling, per situatie anders opgevangen.*
- *De mentor kan deze leerling vaak begeleiden tijdens de praktijklessen.*
- *We nemen deze leerlingen serieus, en in de praktijkles betekent dit dat je zo nodig ook andere eisen aan zo'n leerling stelt. Je geeft bv. een andere opdracht of je stelt je eisen iets minder hoog. Wellicht zoek je een andere plek in het lokaal.*
- *?*
- *N.v.t.*
- *We laten elke leerling zoveel mogelijk in zijn/haar waarde.*
- *Door ze een rol te geven die bij hun past.*
- *Wordt niet specifiek rekening mee gehouden. Wel kan er bij keuzelessen in de groepssamenstelling op enige wijze geschoven worden.*
- *Door zorg aan te bieden en er rekening mee te houden hoe je op ze reageert.*

	1	2	3	4
De leerlingen vinden het prettig dat de mentor bij de praktijkvakken aanwezig is	1	1	3	6
Er is voldoende ruimte voor leerlingen die apart van de groep willen werken		4	4	3
Er zijn voldoende stilteplekken in school voor leerlingen die daar behoefte aan hebben	9	2		
In halve groepen werken was voor leerlingen veiliger dan nu in een hele groep	2	2	2	2

Er is rust in de groep doordat de mentor meegaat met de groep			5	5
De leerlingen profiteren van de integratie van theorie en praktijk	1	2	4	2

Toelichting:

- *Integratie theorie en praktijk moet nog opgezet worden.*
- *Enkele leerlingen sneeuwen soms onder in een grote groep. Voor hen was een halve groep prettiger. Ik merk dat op de momenten dat ik ondersteuning heb van de onderwijsassistent, dat het dan drukker is dan wanneer de eigen docent aanwezig is. Ze zijn gewend aan hun eigen mentor en deze straalt toch rust en gezag uit.*
- *Mentoren zijn mee ter ondersteuning. Het integreren van theorie en praktijk zijn wij ook nog mee bezig.*

Vragen m.b.t. de communicatie en visie in het team

11. Hoeveel tijd is er voor overleg over de lessen?

- *Onbeperkt uur per week /maand*
- *N.v.t.*
- *2*
- *6 uur per maand*
- *Collega's regelen dit onderling. Er is 1 personeelsvergadering per maand.*
- *Niet aan de orde.*
- *N.v.t.*
- *0*
- *Elke dag even*
- *Geen tijd voor beschikbaar*

12. Hoeveel tijd is er besteed aan evaluatie van het proces?

- *Onbeperkt uur per week /maand*
- *N.v.t.*

- 2
- 6 uur per maand
- *Collega's regelen dit onderling. Er is 1 personeelsvergadering per maand.*
- *Niet aan de orde.*
- *N.v.t.*
- 0
- 2 uur per maand
- *Geen tijd voor beschikbaar*

13. Wordt er intervisie gehouden (per jaar)?

ja	2-3x
ja	Paar keer
ja	2x
ja	2x
ja	2-4x
ja	2x
ja	2x
ja	1x
ja	2x
ja	3x

14. Wat is er met het team gedaan aan feedbacktraining?

- *Nog weinig.*
- *Geen training, maar het is wel vaak ter sprake geweest in vergaderingen ed. hoe je elkaar feedback kunt geven en dat het goed is om te doen.*
- *Studiemiddag met een module feedback geven.*
- *Studiedag.*
- *Dit komt aan de orde op personeelsvergaderingen en studiedagen.*
- *Niet aan de orde.*

- *N.v.t.*
- *Niets.*
- *Hier zijn studiemiddagen voor gegeven.*
- *?*

15. Zijn er gedragscodes m.b.t. communiceren opgesteld op school?

- *Ja, zijn we dit jaar mee begonnen.*
- *?*
- *Open en eerlijk zijn naar elkaar. Niet over elkaar maar met elkaar praten.*
- *Ja, omgangsvormen.*
- *Ja, deze zijn er.*
- *Niet officieel.*
- *Ja.*
- *Ja.*
- *Hiervoor zijn de schoolregels en het Lo protocol.*
- *Nee*

16. Op welke manier zorgt de directie ervoor dat ze op de hoogte is van de dagelijkse praktijk in de lessen?

- *Geen idee.*
- *Door de belangstelling en betrokkenheid die wordt getoond.*
- *Lesbezoeken.*
- *Ze vragen er naar. Vergaderingen. Deur staat altijd open als er wat aan de hand is.*
- *Je kunt de directie persoonlijk benaderen of evt. per mail of in de wandelgangen.*
- *Rondgang, beluisteren reactie/ervaringen van leerlingen/ouders.*
- *?*
- *?*
- *Ze zijn er zeer nauw bij betrokken en komen regelmatig kijken.*
- *?*

17. Op welke manier besteedt de directie aandacht aan de problemen op de vloer?

- *Als er signalen zijn dan pikken ze dat wel op.*
- *De lijnen kort houden met de mensen op de werkvloer. Je kan/mag zo hun kantoor binnen lopen als er iets is (laagdrempelig).*
- *Individuele gesprekken.*
- *Gelijk actie op hetgeen er aan de hand is.*
- *De directie wil meedenken, maar ik heb de indruk dat deze mensen het, net als wij, heel druk hebben.*
- *Eigenlijk zijn er heel weinig/nauwelijks problemen.*
- *?*
- *?*
- *Door het tijdens vergaderingen bespreekbaar te maken.*
- *Wordt wel tijd voor gemaakt om één en ander bespreekbaar te maken*

18. Bij aanvang van de invoering was ik overwegend positief / negatief over het samenwerken tussen mentoren en praktijkdocenten. Mijn mening is nu positiever / negatiever / onveranderd vergeleken met de aanvang van de invoering.

Bij aanvang	Nu
<i>Positief</i>	<i>onveranderd</i>
<i>Positief</i>	<i>?</i>
<i>Positief</i>	<i>?</i>
<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>
<i>positief</i>	<i>onveranderd</i>
<i>negatief</i>	<i>positiever</i>
<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>
<i>Geen mening</i>	<i>Geen mening</i>
<i>positief</i>	<i>onveranderd</i>

Toelichting:

- *Verwachte kritiek op mijn werkwijze, maar dat is 100% uitgebleven. Ik werk in een week samen met 5 mentoren en 5 keer met een TOA/instructeur en 2 keer alleen met een keuzegroep van ongeveer 8 leerlingen.*

	1	3	3	4
Er is voldoende tijd voor overleg over de lessen	3	2	3	1
Er wordt met het team voldoende tijd besteed aan de evaluatie van het proces	3	1	5	
Intervisie is belangrijk voor een betere onderlinge samenwerking en communicatie		1	2	6
Ik kan beslissingen van collega's respecteren als ik het oneens ben		1	5	3
Ik kan met alle collega's samenwerken			5	4
Ik kan mijn collega's aanspreken op hun gedrag		3	4	2
Ik vind het makkelijk om zelf door een collega te worden aangesproken op mijn gedrag		5	2	2
De directie besteedt voldoende aandacht aan de problemen op de vloer		1	5	3
Directieleden zorgen er voldoende voor dat ze op de hoogte zijn van de dagelijkse praktijk		2	3	4
Ik ben positief over de huidige ontwikkelingen in onze school		3	1	1

Toelichting:

- *Ik maak mij zorgen over de huidige ontwikkelingen met name de bezuinigingen van 300 milj. Hetzelfde werk moet met minder mensen worden gedaan. Is negatief voor onze leerlingen.*

Vragen voor mentoren:

19. Ik heb nu meer / minder / evenveel contact met leerlingen van andere klassen dan je eigen mentorklas. Ik vind dat prettig / niet prettig / maakt mij niet uit.

contact	gevoel
<i>evenveel</i>	<i>prettig</i>
<i>minder</i>	<i>Maakt niet uit</i>
<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>
<i>minder</i>	<i>Maakt niet uit</i>
<i>minder</i>	<i>Maakt niet uit</i>

	1	2	3	4
Ik kan mijn leerlingen beter coachen doordat ik zie waar ze tegenaan lopen in de praktijk			2	3
Ik kan nu makkelijker de theoretische lesstof aanpassen aan de behoefte van de leerlingen			3	2
Ik vind het zwaar om veel van mijn tijd les te geven aan mijn eigen klas	2	3		
Ik heb er geen moeite mee om me steeds aan te passen aan een andere docent			1	4
Ik heb geen problemen om te gaan met zoveel verschillende lesstof uit de praktijk				5

Vragen voor praktijkdocenten:

	1	2	3	4
Doordat de mentor erbij is kan ik mijn aandacht nu meer richten op mijn vak		1	3	1
Ik kan nu makkelijker adaptief werken met de leerlingen		1	2	2
Ik heb er geen moeite mee om me steeds aan te passen aan een andere docent			1	4
Ik heb mijn praktijkopdrachten moeten aanpassen door het samenwerken met mentoren	3	2		
Ik heb de organisatie van mijn lessen moeten aanpassen door de samenwerking	3	1	1	

Toelichting:

- *Mijn taakomvang bevat 2 dagen. Ik kijk er dus anders tegenaan dan iemand die hier vijf dagen is.*

