

Van elkaar leren

Een stap in de professionele ontwikkeling van de
Gemeentelijke Muziekschool Katwijk

Natan Heikens

Studentnummer 2135250
Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute "Inspirerend leidinggeven aan innovatie"
Begeleid door Marjan Plazier
Mei 2010

Inhoud

Samenvatting	3	
Introductie	5	
Over mijzelf		5
Over de instelling		5
1. Vraagstelling	7	
Aanleiding en vraagstelling		7
Geschiedenis		8
Verwachtingen		9
2. Theoretische onderbouwing	11	
De muziekschooldocent als professional		11
De relatie tussen kwaliteitsontwikkeling, verschillen tussen docenten en collegiaal leren		13
Betrekking op de actuele werksituatie		14
Aandacht voor succeselementen		15
Werken met een pilotgroep		17
De rol van de leidinggevende		17
3. Onderzoeksmethodologie	19	
Deelvragen		19
Actieonderzoek		19
Instrumenten		20
Deelnemers		20
Analyse gegevens		21
Betrouwbaarheid gegevens		22
Ethiek		22
Tijdpad		23
4. Dataverzameling	24	
Individuele gesprekken over verwachtingen		24
Observatieverslagen		26
Individuele evaluatiegesprekken		27
Plenaire nabespreking		30
5. Conclusie	31	
Conclusie		31
Verwachtingen		32
Kanttekeningen		32
Aanbevelingen		33
Relativering en validering		34
6. Evaluatie	36	
Reflectie op het onderzoek		36
Persoonlijke ervaring		37
Reflectie op mijn rol		37
Reflectie op de relaties		38
Literatuur	39	
Bijlagen	40	
1. Basisprofiel muziekschooldocent		40
2. Spelregels project 'Van elkaar leren'		42
3. Verslag individuele gesprekken over verwachtingen		43
4. Verslag individuele evaluatiegesprekken	48	
5. Verschillen kunsteducatie en basis- en voortgezet onderwijs		54
6. Resultaatmeting in de sector kunsteducatie		56

Samenvatting

In de periode november 2009 – februari 2010 heb ik leiding gegeven aan het project ‘Van elkaar leren’ op de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk, waaraan ik als directeur ben verbonden. In het kort hield het project in, dat 8 van de in totaal 21 docenten elkaars lessen hebben geobserveerd en daarover met elkaar van gedachten hebben gewisseld. Doel van de observaties was het opmerken en analyseren van succeselementen: welk gedrag van de docent heeft op wat voor manier een positief effect op de leerprestaties van de leerlingen of het verloop van de les in het algemeen?¹

Het project ‘Van elkaar leren’ vormde de kern van het actieonderzoek dat ik in het kader van de opleiding ‘Inspirerend leidinggeven aan innovatie’ heb gedaan. De centrale vraag van het onderzoek was: hoe zal het project ‘Van elkaar leren’ bijdragen aan de professionele ontwikkeling van het docententeam van de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk? Voorafgaand aan de lesbezoeken heb ik de deelnemende docenten in individuele gesprekken hun verwachtingen van het project laten formuleren. De docenten hebben elkaar aansluitend op de lesbezoeken feedback gegeven en daar bondig verslag van gedaan. Na afloop van de lesbezoeken heb ik wederom alle docenten individueel gesproken, waarbij zij terugkwamen op hun eerder uitgesproken verwachtingen. Zodoende heb ik de resultaten van het project in kaart kunnen brengen.

De belangrijkste conclusie van mijn onderzoek is dat het project ‘Van elkaar leren’ inderdaad op een positieve wijze heeft bijgedragen aan de professionele ontwikkeling van het docententeam van de muziekschool. Op basis van de reacties van de deelnemende docenten op de vragen die centraal stonden tijdens de gesprekken die ik met hen heb gevoerd heb ik de resultaten op twee niveaus kunnen constateren. Ten eerste op het niveau van het individu (het handelen van de docent in zijn lespraktijk) en ten tweede op het niveau van het team (de interactie tussen de deelnemende docenten). Op het individuele niveau ging het daarbij met name om een versterkte bewustwording van de karakteristieken van de eigen aanpak, een bevestiging van de sterke kanten van die aanpak, en een stimulering om de geobserveerde succeselementen van de aanpak van een collega in de eigen lespraktijk te integreren. Op het niveau van het team kwamen vooral de intensivering van het professionele contact (de dialoog over vakinhoudelijke, didactische en pedagogische zaken), de stimulering van het persoonlijke collegiale contact en de bijdrage aan een meer transparante cultuur naar voren.

Dit beeld is zowel in overstemming met mijn eigen verwachtingen als met de verwachtingen die de deelnemende docenten bij aanvang van het project hebben uitgesproken.

De inhoud en het proces van het onderzoek heb ik in perspectief kunnen plaatsen van inzichten uit door mij bestudeerde literatuur. Daarbij kwam nadrukkelijk de relatie tussen kwaliteitsontwikkeling, het erkennen en waarderen van de verschillende

¹ Omwille van de leesbaarheid zal ik in dit verslag slechts de mannelijke vorm gebruiken. Waar ik spreek over ‘docent’, ‘hij’, ‘zijn’ etc. bedoel ik echter ook ‘docente’, ‘zij’, ‘haar’ etc.

aanpak van docenten en het collegiaal leren door middel van feedback naar aanleiding van lesobservatie naar voren. Andere waardevolle inzichten waren het stellen van een duidelijk doel van de observaties en het werken met een beperkte groep deelnemers. Ten slotte bleek het scheppen van bepaalde 'zachte' en 'harde' condities essentieel, met name, respectievelijk, het afspreken van heldere spelregels en het ter beschikking stellen van voldoende ruimte in de aanstelling van de deelnemende docenten.

In aanvulling op deze inzichten is in mijn onderzoek gebleken dat de ontwikkeling van elementaire observatie- en gesprekstechnieken van belang is voor de optimalisatie van de effectiviteit van collegiale feedback naar aanleiding van lesbezoek.

Introductie

Over mijzelf

Sinds december 2005 ben ik werkzaam als directeur van de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk. In 1997 ben ik bij deze instelling in dienst gekomen als docent saxofoon. Behalve saxofoonles geven heb ik ook verschillende ensembles geleid en korte cursussen gegeven. Op dit moment doe ik dat nog in zeer beperkte mate en houd ik mij voornamelijk bezig met leidinggevende zaken.

In 1996 ben ik afgestudeerd als Uitvoerend Musicus aan de jazzafdeling van het Koninklijk Conservatorium in Den Haag, met als hoofdvak saxofoon en als bijvakken klassiek saxofoon en –klarinet. Ik ben afgestudeerd met onderscheiding voor “veelzijdigheid en arrangementen”. Die kwalificatie is inderdaad kenmerkend voor mijn identiteit als uitvoerend musicus: ik ben graag op verschillende terreinen actief (pop, jazz, klassiek) en heb ook altijd muziek geschreven (gecomponeerd en gearrangeerd).

Tijdens mijn studie heb ik het diploma Docerend Musicus behaald. Het lesgeven is een belangrijke andere kant van mijn loopbaan als musicus. Het geeft mij voldoening om via het doorgeven van mijn kennis en ervaring iets bij te dragen aan de ontwikkeling van anderen. Mijn drijfveren zijn daarbij zowel mijn enthousiasme voor het onderwerp (muziek) als mijn interesse in het leerproces.

Vóór, en gedeeltelijk tijdens, mijn conservatoriumopleiding heb ik geschiedenis gestudeerd aan de Rijksuniversiteit Leiden. In 1990 ben ik afgestudeerd met de scriptie “Emancipatie en eigenwaarde. Ideeën over gelijkheid en verschil binnen het Nederlands Vrouwen Comité”. Zoals ik in de muziek de dingen niet graag ‘alleen maar’ neem zoals ze zijn, zo staat mijn verwondering over het hoe en waarom ook aan de basis van mijn meer wetenschappelijke interesse.

Over de instelling

De Gemeentelijke Muziekschool Katwijk valt onder de afdeling Maatschappelijke Zaken van de gemeente. Als ‘teamleider’ heb ik relatief grote zelfstandigheid en verantwoordelijkheid op allerlei terreinen: muziekonderwijsinhoudelijk, personeelsbeleid, dagelijks management, budgetbeheer, aansturen administratie etc. De formele verantwoordelijkheid en beslissingsbevoegdheid over belangrijke zaken als personeelsbeoordelingen, grote uitgaven etc. ligt echter bij het afdelingshoofd. Ingrijpende beleidswijzigingen liggen uiteindelijk op het terrein van de politiek (college van B&W, gemeenteraad).

De muziekschool kent een platte interne organisatie. Het team bestaat uit 21 docenten (ca. 9 fte), de administratie (2 krachten, 1 fte) en de directeur (1 fte). Er zijn geen vakgroepen of onderafdelingen. Behalve de halfjaarlijkse algemene docentenvergaderingen vindt het inhoudelijke en organisatorische overleg voornamelijk plaats naar aanleiding van projecten, evenementen en dergelijke.

De muziekschool verzorgt onderwijsaanbod voor alle leeftijden, niveaus, muziekstijlen en op de meest gangbare instrumenten. Cursisten kunnen inschrijven voor diverse lesvormen en ook aan allerlei ensembles, orkesten of bands deelnemen. Per jaar schrijven ca. 1.000 van de ca. 60.000 inwoners van de gemeente zich in voor leeractiviteiten aan de muziekschool. Sinds het jaar 2008/2009 verzorgt de school ook structureel muziekprojecten in alle groepen van de basisscholen. Met ruim 6.000 basisschoolleerlingen is daarmee het bereik van de doelgroep enorm gestegen.

De muziekschool onderhoudt op lokaal niveau goede contacten met andere kunsteducatieve-, culturele- en onderwijsinstellingen. Dit gebeurt onder andere middels actief lidmaatschap van de 'Schoolkunstcommissie', waarin vertegenwoordigers van de basisscholen, culturele instellingen en de gemeente kunsteducatief aanbod ontwikkelen en implementeren. Eenzelfde soort commissie voor het voortgezet onderwijs is onlangs opgericht. Op regionaal, provinciaal en landelijk niveau is er eveneens sprake van actieve samenwerking en overleg met partners, met name via het lidmaatschap van het ODM (Overleg Directeuren Muziekscholen Zuid-Holland) en de branchevereniging Kunstconnectie.

1. Vraagstelling

Aanleiding en vraagstelling

Tijdens de opleiding 'Inspirerend leiding geven aan innovatie', waaraan ik in 2008 bij Fontys Hogescholen ben begonnen, werd ik gesterkt in mijn overtuiging dat de kwaliteit van het onderwijsaanbod van de muziekschool zou verbeteren wanneer het lerende vermogen van het docententeam verder zou worden ontwikkeld. Het streven naar een hoge kwaliteit onderwijs is deel van de missie van de muziekschool en het begrip 'professionaliteit' is één van de kerncompetenties van het basisprofiel van de muziekschooldocent.² Het ideaal van een lerende school past in het beeld van de professionele cultuur die ik met de school nastreef. Ik heb de indruk dat er voldoende stappen te zetten zijn in de professionele ontwikkeling van de school en in dit proces van innovatie speel ik als leidinggevende een belangrijke rol.

De kaders van het onderzoek vereisen een toespitsing op één bepaald aspect van dit veranderingsproces, dat bovendien redelijk meetbaar is. Het project 'Van elkaar leren', dat de kern vormt van mijn onderzoek, is één van de stappen in de door mij gewenste ontwikkeling van de school. Het project houdt in dat docenten elkaars lessen observeren en hun observaties met elkaar bespreken teneinde van elkaar te leren.

De centrale vraag van mijn onderzoek is dan ook: hoe zal het project 'Van elkaar leren' bijdragen aan de professionele ontwikkeling van het docententeam van de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk?

In het jaar 2008/2009 heb ik reeds een poging gedaan om docenten via lesobservaties van elkaar te laten leren, maar die was weinig succesvol. Tijdens mijn contacten met collega-leidinggevendenden in de sector kunsteducatie bleek dat een aantal van hen soortgelijke teleurstellende ervaringen hadden. Bovendien kwam in de door mij bestudeerde literatuur naar voren, dat het collegiale leren in de onderwijssector in het algemeen weliswaar van grote waarde wordt geacht, maar om verschillende redenen maar moeizaam te implementeren is gebleken. Onder andere Verbiest (2007) en Van Emst (1999) hebben hier aandacht aan besteed. In de standaardstructuur van de inrichting van het onderwijs is niet vanzelfsprekend ruimte voor collegiale feedback naar aanleiding van lesbezoek. Euwema & Van der Waals (2009, p. 10) concluderen dat de heersende cultuur in het onderwijs *"in veel gevallen kan worden samengevat als: 'koning, keizer, admiraal, ik ben de baas in mijn lokaal'"*.

Om de achtergrond van mijn keuze van het onderwerp en de vraagstelling te schetsen, zal ik in de volgende paragraaf de geschiedenis van de muziekschool met betrekking tot de professionele ontwikkeling van het team schetsen.

² De missie van de muziekschool luidt: "De Gemeentelijke Muziekschool Katwijk verzorgt een breed aanbod kwalitatief hoogstaand muziekonderwijs voor alle inwoners van de gemeente Katwijk, met een lage drempel voor kinderen en jeugd. Zie bijlage 1 voor het basisprofiel docent muziekschool van de gemeente Katwijk.

Geschiedenis

De Gemeentelijke Muziekschool Katwijk is in 1976 opgericht door een commissie bestaande uit raadsleden en de wethouder. Na ongeveer een jaar werd mijn voorganger als directeur aangesteld. Mijn opvolging van hem in december 2005 viel samen met de fusie tussen de gemeentes Katwijk, Rijnsburg en Valkenburg, die samen de huidige gemeente Katwijk vormen.

In het algemeen gesproken was er in de periode tot 2006 geen sprake van een uitgesproken beleid ten aanzien van de professionele ontwikkeling van de docenten. Zoals vroeger bij veel muziekscholen het geval was, overheerste ook op de muziekschool in Katwijk de gedachte dat de beginnende docent, met zijn aan het conservatorium behaalde lesbevoegdheid op zak, het vak van lesgeven vooral in de praktijk zou leren. De docenten werden vrij of alleen gelaten in het professioneel vormgeven van hun lespraktijk en het ontwikkelen van de competenties die daarvoor nodig zijn. Van feedback naar aanleiding van lesbezoek was hoegenaamd geen sprake en de docenten werden vanuit de directie nauwelijks actief geprikkeld om zich blijvend in hun vak te bekwamen. Uiteraard zijn er positieve uitzonderingen geweest op deze algemene praktijk. Het ging daarbij echter met name om gevallen waarbij het initiatief bij de betreffende docent lag, of waarbij er sprake was van een reactie op een noodgedwongen situatie.

Het gebrek aan structurele aandacht voor professionele ontwikkeling van het team past in de cultuur die in deze periode dominant was op de muziekschool. De school was met name een verzameling docenten die in grote zelfstandigheid hun lespraktijk vorm en inhoud gaven. Lespraktijkoverstijgende activiteiten als het leiden van de schoolorkesten, de organisatie van uitvoeringen en evenementen en de presentatie naar buiten toe werden vooral door de directeur uitgevoerd. Ook werden docenten nauwelijks betrokken bij de ontwikkeling van beleid. De samenwerking tussen docenten was voornamelijk beperkt tot gemeenschappelijke uitvoeringen en incidentele projecten. Eenvoudig gezegd bemoeiden de docenten zich met hun eigen lespraktijk en de directeur bemoeide zich met de school. Functioneringsgesprekken hadden vaak niet veel om het lijf en van 'officiële' voortgangsgesprekken of iets dergelijks was geen sprake. De vakinhoudelijke, didactische en pedagogische dialoog tussen directie en docenten, en tussen docenten onderling was bijna uitsluitend informeel.

Dit beeld is overigens in overeenstemming met de vaak nog steeds overheersende cultuur van het onderwijs in het algemeen. Euwema & Va der Waals (2009) zeggen hierover:

Zoals eerder is vermeld, zijn twee dominante kenmerken van de onderwijscultuur autonomie van de docent (koning, keizer, admiraal, ik ben de baas in mijn lokaal!) en non-interventie (ik bemoei me niet met jou en jij niet met mij!). Het gevolg hiervan is dat er in de meeste scholen geen klimaat heerst waarin het de 'gewoonte' is om elkaar feedback te geven en met en van elkaar te leren en van gedachten wisselen over het werk en de onderliggende opvattingen. (p. 98).

Op het moment dat ik in functie kwam als directeur kende ik school vrij goed. Ik was immers al een geruim aantal jaren werkzaam geweest als docent en kende de

cultuur van binnenuit. Toen ik in mijn eerste jaar een aantal veranderingen wilde inzetten, werd ik echter toch verrast door de stugheid van de heersende cultuur. Ik kwam tot de conclusie dat die, in vergelijking met veel andere muziekscholen, ouderwetse cultuur zo lang had kunnen voortbestaan doordat het lange tijd had ontbroken aan externe of interne prikkels voor verandering. De school had een stabiele positie in de vrij behoudende Katwijkse samenleving en zeker in de laatste periode van zijn carrière was er bij mijn voorganger vooral sprake van beleid op basis van gewoontes en tradities in plaats van uitdagingen en innovaties. Het was mijn overtuiging dat veranderingen noodzakelijk waren voor de ontwikkeling van de kwaliteit van de school en uiteindelijk ook voor zijn levensvatbaarheid of bestaansrecht. Het was mij ook duidelijk dat de prikkels daartoe van binnenuit moesten komen en de verantwoordelijkheid voor het initiatief daarvoor bij mij lag.

Begin 2007 heb ik daarom met het docententeam een studiemiddag gehouden over de vraag “hoe ziet de ideale muziekschool er uit?”. Achteraf gezien ging dat over het bepalen van onze collectieve ambitie, onze visie op muziekonderwijs of de missie die wij als school hebben. Zo nadrukkelijk had ik dat destijds overigens nog niet in beeld en de resultaten van die studiemiddag zijn dan ook niet direct in die termen vastgelegd. Om de resultaten van de bovengenoemde studiemiddag terug te brengen naar gedragsniveau heb ik een jaar later een studiemiddag gehouden over de vraag “hoe ziet de ideale muziekschooldocent er uit?”. De resultaten daarvan hebben zijn weerslag gevonden in het basisprofiel van de muziekschooldocent (zie bijlage 1).

In de afgelopen twee jaar heb ik aandacht besteed aan de nadere ontwikkeling van de in het basisprofiel omschreven kerncompetenties, onder andere de competentie ‘professionaliteit’. Zo heb ik bij de invulling van vacatures nadrukkelijk de capaciteiten van de kandidaten buiten hun vakgebiedspecialisme laten meewegen. Zeker op een relatief kleine muziekschool is de brede inzetbaarheid van docenten immers van belang. Ook komen bij de jaarlijkse functioneringsgesprekken standaard de leervensen en professionele ambities van de docenten aan de orde. Een en ander heeft duidelijk waardevolle resultaten opgeleverd.

In het vorige cursusjaar (2008/2009) heb ik een weinig geslaagde poging gedaan het ‘van elkaar leren’ door middel van lesbezoek op de muziekschool van de grond te krijgen. Nadat ik dit idee tijdens een docentenvergadering had ingeleid en er met het team over van gedachten heb gewisseld, heb ik alle docenten uitgenodigd bij een collega op lesbezoek te gaan en er na afloop met elkaar over te spreken. Daarbij werd geen doel gesteld, de lesbezoeken zouden in de niet-lesgebonden uren plaatsvinden zonder dat daar een ‘harde’ afspraak over werd gemaakt en de docenten werden vrij gelaten zelf het initiatief te nemen. Slechts een paar docenten hebben in dat jaar daadwerkelijk bij een collega lessen geobserveerd.

Verwachtingen

Aansluitend op mijn vraagstelling, verwacht ik dat het project ‘Van elkaar leren’ inderdaad zal bijdragen aan de professionele ontwikkeling van het docententeam. Hoe dat precies zal zijn, en in hoeverre dat meetbaar is, is lastiger om verwachtingen over te koesteren. Ik verwacht effecten op de hieronder genoemde niveaus.

Op het niveau van de individuele docent verwacht ik ten eerste dat de deelnemende docenten zich door het element van reflectie meer bewust zullen worden van hun eigen aanpak. Dat geldt zowel voor de sterke kanten daarvan als de punten die zij wellicht zullen willen verbeteren. Door de positieve feedback die zij van hun collega's zullen ontvangen, zullen zij aangemoedigd worden hun sterke punten nog effectiever te benutten. En door het zien van goede voorbeelden van collega's zullen zij geprikkeld worden elementen daarvan in hun eigen aanpak te integreren. Ik verwacht dus dat de vakinhoudelijke, didactische en pedagogische bagage van de deelnemende docenten door het project zal worden vergroot.

Op het niveau van de deelnemende docenten als geheel verwacht ik dat het project zal bijdragen aan de ontwikkeling van een meer transparante cultuur. Veel docenten vinden het moeilijk om feedback aan collega's te geven en van hen te ontvangen. Dat vergt een open houding, waarin vertrouwen in en respect voor elkaar een absolute voorwaarde is. Door vooraf een duidelijk doel en grenzen te stellen, spelregels af te spreken en open te communiceren over eventuele gevoeligheden, hoop ik voor de docenten een veilig klimaat te scheppen. Ik verwacht dat juist door deelname aan het project het respect en de waardering voor elkaars werk zal groeien. Daarmee zal het 'van elkaar leren' leiden tot een verdieping van de professionele collegiale omgang en tot een grotere binding binnen het docententeam.

Op het niveau van de school verwacht ik twee veranderingen. Ten eerste verwacht ik dat een aantal docenten die, om wat voor reden dan ook, niet aan het project deelnemen het gevoel zal krijgen, dat er iets interessants gebeurde waar zij wellicht deel van zouden willen uitmaken. Die nieuwsgierigheid kan in de toekomst van waarde zijn, want ik wil graag dat het 'van elkaar leren' een structureel element in de school wordt en zie het liefst zoveel mogelijk docenten daarbij betrokken. Ten tweede verwacht ik dat mijn relatie ten opzichte van de deelnemende docenten enigszins zal veranderen. Traditioneel is de rolverdeling zo, dat de schoolleiding de docent van feedback voorziet, ook met betrekking tot zijn pedagogisch-didactische aanpak. Hoewel ik over de nodige kennis, ervaring en inzichten op dat terrein beschik, geloof ik niet dat die nou per sé maatgevend voor de school zouden moeten zijn. Op het moment dat onderlinge feedback van docenten op een zorgvuldige manier is georganiseerd, is van de traditionele rolverdeling in deze geen sprake meer en is mijn relatie ten opzichte van de docenten ook enigszins veranderd. Simpel gezegd ben ik dan niet meer de superpedagoog (ik overdrijf het, want zo word ik gelukkig ook nu niet gezien), maar eerder de leidinggevende die de professionele ontwikkeling van het team stimuleert en faciliteert.

Alle niveaus bij elkaar genomen, verwacht ik dat het project 'Van elkaar leren' zal leiden tot een hogere kwaliteit onderwijs waar de leerlingen uiteindelijk van zullen profiteren. Deze hogere kwaliteit valt natuurlijk niet in het bestek van het onderzoek te meten. De direct meetbare resultaten zullen naar mijn verwachting vooral liggen op het niveau van de individuele docent en dat van de deelnemende docenten als groep, en zullen met name moeten blijken uit de evaluaties die aan het einde van het project plaatsvinden.

2. Theoretische onderbouwing

Er is vrij veel geschreven over lerende organisaties in het algemeen en ook meer specifiek over het lerend vermogen van scholen. Auteurs als Fullan (2008), Senge (2008), Verbiest (2007) en anderen benadrukken algemeen het belang van collegiaal leren voor innoverende organisaties. Er worden in de literatuur verschillende termen gebruikt om het leren van professionals onderling te duiden en dit leren kan op vele manieren worden vormgegeven. De kern is echter steeds dat relatief zelfstandige, bekwame professionals veel van elkaar kunnen leren zonder dat een andere partij daar een nadrukkelijke interventie op pleegt en dat dit collegiale leren een krachtig instrument voor innovatie is.

Ik heb geen literatuur gevonden die speciaal betrekking heeft op het collegiale leren op kunsteducatieve instellingen. De inzichten uit de specifiek op de onderwijssector gerichte literatuur bleken het meest waardevol voor mijn onderzoek. Deze literatuur heeft vrijwel zonder uitzondering betrekking op instellingen voor basis- en voortgezet onderwijs. Hoewel er op een aantal punten wezenlijke verschillen bestaan tussen deze instellingen en instellingen op het gebied van kunsteducatie (zie bijlage 5), zijn de meeste inzichten uit de literatuur goed toepasbaar op de specifieke omgeving van een muziekschool.

In de door mij geraadpleegde bronnen zijn met name zes elementen relevant voor de inhoud en het proces van mijn onderzoek. In de onderstaande paragrafen zal ik op elk element een toelichting geven.

De muziekschooldocent als professional

De muziekschooldocent wordt over het algemeen gekenmerkt als een 'professional'. In een onderzoek waarin het handelen van deze professional zo'n centrale plaats inneemt, is het goed te omschrijven wat hiermee precies wordt bedoeld. De professional is een type beroepskracht die in verschillende sectoren een belangrijke positie heeft: bijvoorbeeld in de wetenschap, het ambachtelijk bedrijf, de gezondheidszorg en de juridische wereld. Ook in het onderwijs en in de kunstensector zijn veel professionals werkzaam. Weggeman (2008, p. 259) onderscheidt de volgende kenmerken van de professional: *"Beschikt over gespecialiseerde kennis streeft naar autonomie is gedreven en is in hoge mate persoonlijk betrokken heeft behoefte aan identificatie met de beroepsgroep heeft een sterke beroepsethiek hanteert professionele standaarden"*.

Kort gezegd versta ik onder een 'professional' iemand die op basis van specifieke vakinhoudelijke kennis en ervaring en zijn persoonlijke eigenschappen in relatieve autonomie zijn vak uitoefent. Een zelfstandig gevestigde muziekdocent kan in deze zin goed voor 'professional' doorgaan. Een muziekdocent die in de omgeving van een kunsteducatieve instelling werkt, een muziekschooldocent dus, dient daarnaast te beschikken over het vermogen tot samenwerken. Op een school is er immers niet alleen sprake van interactie tussen docent en leerling, maar ook van interactie met collega's, schoolleiding, administratie etc. Om goed te kunnen functioneren op een

muziekschool moet de muziekdocent daarom 'professioneel', i.e. vanuit zijn identiteit als professional, kunnen samenwerken. Daarom spreek ik van 'relatieve autonomie'.

In de identiteit van de muziekschooldocent als professional staat het element van samenwerking per definitie op gespannen voet met het element autonomie. Op het ene moment wordt van de docent een grote mate van zelfstandig optreden verwacht, in het bijzonder in de praktijk van de lessituatie. Op het andere moment dient hij zich juist als een teamspeler te gedragen, met name bij lespraktijk overstijgende aangelegenheden als overleg met het docententeam of de organisatie van uitvoeringen en evenementen. En zoals verderop zal blijken, speelt samenwerking ook een belangrijke rol bij kwaliteitsontwikkeling.

Deze spanning tussen afhankelijkheid en autonomie is niet typisch voor de praktijk van het functioneren van een docent op een muziekschool. In de algemene managementliteratuur wordt de balans tussen afhankelijkheid en autonomie als één van de meest cruciale drijvende krachten van ontwikkeling onderkend. In het werk van Mastenbroek (2008) staat dit idee centraal:

Een organisatie-onderdeel heeft eigen belangen maar in de relaties die er zijn met de andere organisatie-onderdelen is er ook sprake van allerlei vormen van onderlinge afhankelijkheid. Er is autonomie én interdependentie. De spanningsbalans 'autonomie-interdependentie' is de meest abstracte uitdrukking van dit concept Elk niveau in de organisatie: team, afdeling, bedrijf, concern kent zijn eigen variant van deze balans. (p. 33).

De spanningsbalans tussen afhankelijkheid en autonomie manifesteert zich op een muziekschool het meest nadrukkelijk in de relaties tussen de docenten onderling en de relatie tussen de docenten en de schoolleiding.

Er zitten twee kanten aan het element van de professionele samenwerking. Aan de ene kant gaat het om een verplichting die nou eenmaal voortvloeit uit het werken in een grotere omgeving als een muziekschool. Aan de andere kant is samenwerking een voorwaarde om de kansen die het werken in die omgeving biedt optimaal te kunnen benutten. Voor mijn onderzoek is vooral het laatste relevant: juist de samenwerking (het interdependente element van de spanningsbalans) biedt de mogelijkheid het zelfstandig functioneren van de docent (het autonome element van de spanningsbalans) te verrijken. Het vinden van de juiste balans hiertussen is cruciaal voor het succes van de vormgeving van professionele ontwikkeling. Senge (2008) zegt hierover:

Bij alles wat mensen doen wordt het resultaat bepaald door de kwaliteit van de relaties. Om die reden moeten professionalisering en teamleren synoniem worden. Normaal gesproken leren leraren hun werk individueel te doen, dus moeten ze bij de professionalisering leren om samen te werken. (p. 344).

De relatie tussen kwaliteitsontwikkeling, verschillen tussen docenten en collegiaal leren

De kracht van het functioneren van een docent zit hem voor een belangrijk deel in zijn eigen manier van lesgeven; zijn persoonlijk meesterschap. Het is voor een docent in principe zeer wel mogelijk op een gedegen manier zijn pedagogisch-didactische aanpak vast te leggen in een leerplan en daar ook in de praktijk zo goed mogelijk naar handelen. Maar een goed leerplan is absoluut geen garantie voor succesvol opereren van de docent. Zoals Verbiest (2007) helder uiteen heeft gezet, wordt het handelen van de docent immers bepaald door veel krachtiger factoren als persoonlijke eigenschappen en *“persoonlijke handelingstheorie”* of *“praktijkkennis”*. Onder ‘praktijkkennis’ verstaat hij: *“een geheel van persoonlijke kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot de wijze van beroepsuitoefening die een professional opbouwt op basis van persoonlijke en professionele ervaringen”*. (p.52). Omdat iedere docent wat dat betreft een andere bagage heeft, wordt er in de praktijk op veel verschillende manieren lesgegeven. En de ene aanpak is daarbij niet per sé meer waard dan de andere; er zijn meerdere wegen die naar Rome leiden. Van Emst (1999, p.16) zegt hierover: *“Het gaat er in een professionele cultuur om dat er wordt uitgegaan van de verschillen en dat die verschillen ook erkend worden”*.

Wil je de kwaliteit van de school verbeteren, dan is deze erkenning op zich natuurlijk niet voldoende; je moet er wel iets mee doen. Je zou bijvoorbeeld de verschillen kunnen koesteren en de docenten kunnen stimuleren hun eigen aanpak te perfectioneren. Daarin ligt immers hun kracht. Hoe logisch dit ook klinkt; er zit een belangrijk risico aan zo’n benadering. Verbiest (2007) noemt de praktijkervaring van de individuele docent een weliswaar krachtig, maar tegelijkertijd ook kwetsbaar instrument. Kwetsbaar, omdat het lesgeven in de praktijk een zeer solitaire bezigheid is. Bij het ontbreken van feedback op je handelen, kan je aanpak verstarren, kunnen er al snel blinde vlekken ontstaan, worden je overtuigingen gemakkelijk bevestigd en ontstaan er routines die in veranderende omstandigheden disfunctioneel kunnen worden. Jutten (2008) verwoordt dit als volgt:

Wat een leraar doet in de klas wordt niet zozeer bepaald door wat er op papier staat in de kast van de schoolleider maar grotendeels door zijn eigen manier van denken en voelen, door zijn mentale modellen. Als deze niet in gezamenlijkheid worden uitgewisseld, onderzocht, verrijkt en aangepast, zullen ze zich voortdurend versterken en blijft iemand doen wat hij altijd al gedaan heeft. (p. 108).

De erkenning van verschillen tussen docenten kan ook als een aanleiding opgevat worden die verschillen te benutten door ze juist ‘in elkaars voordeel’ te laten werken. Daarvoor moeten docenten elkaar daadwerkelijk ontmoeten; met hun eigen aanpak, hun professionele en persoonlijke bagage. Door uitwisseling van de verschillende praktijkervaringen kan er reflectie, bevestiging, beïnvloeding en aanpassing plaatsvinden. Verbiest (2007, p. 51) stelt in dit verband de *“sociale validering van praktijkkennis”* tegenover de *“zelf-validering”*. Voor het tot stand brengen van een gezonde professionele uitwisseling is het hoe dan ook zaak om docenten op hun vakgebied met elkaar in contact te brengen. Dit ‘teamleren’ is één van de vijf leerdisciplines die Senge onderscheidt (2008):

Dit is een discipline van groepsinteractie. Via technieken als dialoog en gespreksvaardigheden transformeren kleine groepen mensen hun collectieve denken en ze leren hun energie en daadkracht te mobiliseren om gemeenschappelijke doelen te realiseren. De gezamenlijke intelligentie en het denkvermogen van de groep is groter dan van de individuele talenten. (p. 7).

Homan (2001, p. 201) concludeert eenvoudigweg: *“Teamleerprocessen en individuele leerprocessen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden”*.

Met deze benadering worden de verschillen tussen docenten even zeer gekoesterd. Echter niet vanuit het idee dat er nu eenmaal meerdere wegen naar Rome leiden, maar vanuit het besef dat je als school die verschillen nodig hebt om verder te komen met het ontwikkelen van je kernkwaliteit. Er is, kortom, een directe relatie tussen kwaliteitsontwikkeling, verschillen tussen docenten en collegiaal leren. Verbiest (2007, p. 108-109) concludeert dan ook: *“Explicitering en verbetering van de praktijkkennis als een proces van reflectie op het praktisch handelen in dialoog met collegae bevordert de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals”*.

Betrekking op de actuele werksituatie

In de hedendaagse managementliteratuur bestaat grote overeenstemming over de opvatting dat veranderingsprocessen het meest effectief zijn wanneer de verantwoordelijkheid voor de beoogde resultaatverbetering zo laag mogelijk in de organisatie wordt gelegd. Het werk van Fullan (2008), Mastenbroek (2008) en Swieringa & Jansen (2008) zijn hier goede voorbeelden van. Zoals Weggeman (2008) betoogt, geldt dit in het bijzonder voor organisaties waarin veel professionals werken. Het is daarbij van belang dat innovatieve processen steeds in direct verband gebracht worden met de praktijk van de werksituatie.

Toegepast op het proces van de professionele ontwikkeling van een muziekschool, betekent het genoemde inzicht uit de managementliteratuur ten eerste dat de verantwoordelijkheid voor de kwaliteitszorg in eerste instantie door de docenten gedragen wordt (en niet door de directie) en ten tweede dat de professionele ontwikkeling direct betrekking moet hebben op de praktijk van de muziekles, alwaar het gedrag van de docent bepalend is. Hoewel dit idee breed wordt gedragen in de onderwijssector, blijkt het in de praktijk niet vanzelfsprekend te worden toegepast. Van Emst (1999, p. 18) concludeert *“dat docenten vooral buiten de school leren: via vakverenigingen, cursussen, conferenties”* en vervolgt:

En als we dan onder de loep nemen wat ze leren, dan blijkt dat ze hun kennis vermeerderen op het terrein waar ze al erg goed in zijn namelijk de vakinhoud. Andere aspecten van de professie zoals didactiek, pedagogiek en leerpsychologie komen nauwelijks aan de orde om maar te zwijgen over het persoonlijk functioneren van de leraar. Het persoonlijk functioneren van de leraar is zijn belangrijkste instrument, maar er wordt het minst aandacht aan besteed, zowel in de opleiding en de nascholing als in de school zelf. (p. 18).

Ook Verbiest (2007) is stellig: *Professionalisering is dus veel minder een kwestie van het volgen van cursussen die vooral externe instanties ontwikkelen en aanbieden*

maar dient men veel meer te verbinden met het feitelijke werk in de klas en in de school. (p. 146).

En Jutten (2008) sluit hierop aan: *Als we onze onderwijsresultaten daadwerkelijk willen verbeteren, zullen we in onze scholen aandacht dienen te besteden aan het ontwikkelen van een professionele lerende gemeenschap gericht op de kwaliteit van het primair proces, gericht op de kwaliteit van het leraargedrag In de processen vindt de actie plaats. Dáár moet men zijn, wil men effectief onderwijs met goed resultaten realiseren. (p. 175-176)*

Vanuit de hoek van de niet specifiek op onderwijs gerichte literatuur draagt ook Fullan (2008) zijn steentje bij, wanneer hij spreekt over het 4e van zijn 6 “secrets of change” (“learning is the work”):

In other words, there is far too much going to workshops, taking short courses, and the like, and far too little learning while doing the work. Learning external to the job can represent a useful input, but if it is not in balance and in concert with learning in the setting in which you work, the learning will end up being superficial. (p. 14).

De meeste docenten nemen, ‘professional’ als zij zijn, maar al te graag de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van hun onderwijs. Zij reageren over het algemeen echter weinig enthousiast als sturing daarop van bovenaf komt. Verbiest (2007) zegt hierover:

Leraren veranderen niet zozeer als gevolg van andere curricula, andere standaards en andere beoordelingswijzen. Men leert vooral van de praktijk, dit wil zeggen door een kritische dialoog met collegae over het eigen handelen als leraar en over de daarachter liggende opvattingen over leren en onderwijzen. (p. 52).

Als het gaat om het werk in de klas laat de leraar zich weinig leiden door op hiërarchie gebaseerde aanwijzingen. In een relatie van professionals onder elkaar is er slechts ruimte voor argumenten, gebaseerd op deskundigheid en relevantie, onder erkenning van de autonomie van de leraar. (p. 90)

En Allemeersch (2008) betoogt: *Omdat onderwijs geven de kern is van het leraarschap, is het belangrijk dat leraren feedback krijgen op de manier waarop zij lesgeven. Feedback geven en krijgen aan de hand van observaties in de klas is voor de leraar dan ook één van de meest effectieve manieren om zijn vakmanschap verder te ontwikkelen Een goed lesbezoek bestaat uit drie stappen: de individuele of plenaire voorbespreking, lesobservaties en het nagesprek. In de voorbespreking bepalen de observant en leraar samen de ‘scope’ van het komende lesbezoek: waarop zijn de observaties gericht. (p. 39-40).*

Aandacht voor succeselementen

Het is misschien de meest open deur die er over feedback geven bestaat, maar ik ontkom er niet aan hem in te trappen: als het gaat om gedragsverandering reageren mensen in het algemeen aanmerkelijk beter op positieve dan op negatieve feedback. Gührs en Nowak (2006, p. 224) stellen bijvoorbeeld *“Gemeende en realistische positieve strooks [feedback, NH] zijn ... het meest effectieve middel om*

zelfvertrouwen en openheid tegenover anderen te bewerkstelligen en te versterken". Ook Hendriksen (2009, p. 55-58) besteedt op een heldere wijze aandacht aan feedback. Hij citeert onder andere de Noorse schaatser en arts Johan Olav Koss die bondig formuleert: "Hoe meer positieve feedback je aan mensen geeft, des te meer kritiek zij kunnen verdragen" (p. 58).

Dit geldt zeker ook voor de feedback die docenten elkaar geven naar aanleiding van lesbezoek. Zoals duidelijk uit het werk van Weggeman (2008) naar voren komt, zijn professionals immers in bijzondere mate gevoelig voor de opvattingen van hun vakgenoten. Zij kunnen vanuit hun beroepsethiek zeer kritisch zijn over het eigen functioneren en over het functioneren van collega's. Wanneer de feedback gericht wordt op negatieve elementen bestaat echter het risico van miskenning, terwijl een positief commentaar veel gemakkelijker geaccepteerd zal worden en daarmee des te effectiever zal zijn.

Cauffman & Van Dijk (2009, p. 240) zeggen hierover: *"Het is begrijpelijk, en evenzo het automatisme dat wie zich op negatieve signalen focust op zijn wenken bediend wordt. Oplossingsgericht werken vooronderstelt dat iemand zijn voordeel kan doen met eerder behaalde successen"*. Als basisregels voor de oplossingsgerichte benadering die zij in het onderwijs voorstaan onderscheiden zij:

- 1 Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.*
- 2 Als iets wel (of beter) werkt, doe er dan meer van.*
- 3 Als iets blijkt te werken, leer het dan (van/aan) iemand anders.(p. 33).*

En Hendriksen (2009, p. 37) noemt als belangrijkste functies van collegiale consultatie: *"emotionele steun, cognitieve steun en waardering in de zin van positieve feedback en normatieve steun gericht op het gedrag"*.

Mastenbroek (2008) heeft daarbij ook aandacht voor het competitieve element van collegiale consultatie:

Deze combinaties van eigen profilering en van elkaar leren zijn een markante uitingsvorm van de autonomie-interdependentie balans. Het potentieel van onderlinge uitwisseling, van elkaar leren en elkaar daarin ook een beetje opjutten, wordt in organisaties weinig systematisch benut .(p. 86).

Allermeersch & Van Drunen (2008) wijzen erop dat het in ieder geval belangrijk is om vooraf duidelijk af te spreken wat het doel van het lesbezoek is:

Het is allereerst van belang dat het voor iedereen duidelijk is waarom de lesbezoeken plaatshebben, wat het beoogde resultaat ervan is. Is het lesbezoek alleen bedoeld om de ontwikkeling van de leraar te faciliteren? Of is het ook een bron voor de beoordeling van het functioneren? Eén van de succesfactoren van lesbezoeken is dat alle betrokkenen zich bewust zijn van het doel ervan. Verder is het , zowel in het belang van de school als in het belang van de docent, nodig dat lesbezoeken niet op zich staan maar in een kader passen. (p. 39-40).

Werken met een pilotgroep

Een bescheiden, maar nuttig inzicht dat in de literatuur naar voren komt, is dat het verstandig is om veranderingsprocessen in het klein te beginnen. Jutten (2008, p. 209) zegt hierover: *“Effectief leiderschap kenmerkt zich door een lange serie van kleine verbeteringen. Groei gaat in kleine stappen, net zoals in de natuur”*. En Senge (2008, p. 235) heeft expliciet aandacht voor het werken met een pilotgroep: *“Verandering begint klein en groeit organisch. Als eenmaal duidelijk is geworden dat alle dingen klein beginnen, is het logisch om met ‘proefgroepen’ te beginnen”*.

In het perspectief van de in het eerste hoofdstuk geschetste achtergrond lijkt dit een bruikbaar inzicht voor een succesvolle implementatie van een nieuw element als collegiale feedback op de muziekschool.

De rol van de leidinggevende

Wat is nu de rol van de leidinggevende, wanneer in het veranderingsproces de verantwoordelijkheid zo laag mogelijk in de organisatie wordt gelegd? Welke rol speelt de directeur van een muziekschool bij de collegiale feedback naar aanleiding van lesbezoek? Kernachtig gezegd is dat vooral: faciliteren, regisseren en coachen. De leidinggevende moet zorgen voor de juiste voorwaarden, zicht houden op het proces en waar nodig de deelnemers begeleiden.

Wat betreft de voorwaarden kan er onderscheid gemaakt worden tussen ‘harde’ en ‘zachte’ condities. Onder ‘harde condities’ versta ik dat er binnen de aanstelling van de docent voldoende tijd beschikbaar gesteld moet worden voor lesbezoek en collegiale feedback. Nog concreter uitgedrukt, betekent dit dat hier binnen het budget van de school voldoende geld voor moeten worden vrijgemaakt. Verbiest (2007, p. 136) zegt hierover: *“Juist omdat tijd voor samenwerking schaars is, is het belangrijk om de tijd die een leraar niet aan lesgeven besteedt, zo in te zetten dat er gelegenheid is voor collectieve leerprocessen. Bijvoorbeeld door tijd en ruimte te scheppen voor intervisie of actieonderzoek”*. En ook Senge (2008, p. 288) is duidelijk over wat de leidinggevende in deze moet doen: *“Tijd en ruimte vrijmaken in het rooster zodat de leerkrachten bij elkaar kunnen komen om te praten: Dit is essentieel voor de ontwikkeling van de lerende gemeenschap”*.

Onder ‘zachte condities’ versta ik de professionele cultuur van de school. Zonder onderling respect en vertrouwen kan een gezonde collegiale feedback niet bestaan. Dit respect en vertrouwen kun je als leidinggevende niet afdwingen of forceren, maar wel stimuleren en in je persoonlijk handelen uitdragen. Het helpt ook als je het belang van wederzijds respect en vertrouwen benoemt en met de docenten afspraken maakt hoe je daar mee om wilt gaan. Verbiest (2007, p. 52) vat het bovenstaande samen door te stellen: *“Professionele leergemeenschappen trachten zowel de structurele als de culturele condities te scheppen waarbinnen de genoemde leerprocessen van onderwijsprofessionals kunnen plaatsvinden”*.

Het is van belang dat de leidinggevende regie houdt op het proces. Het doel is immers resultaatverbetering en als eindverantwoordelijke moet de leidinggevende

zicht hebben op de resultaten. Mastenbroek (2008) is duidelijk over de rol van het management:

Telkens is het vertrekpunt dat het bij verandermanagement in essentie gaat om twee competenties: Sturing en zelforganisatie. Dit betekent dat het management duidelijk moet zijn over wat men wil. In onze tijd vraagt dat focus en tevens regie. Een zodanige regie dat de medewerkers binnen de aangereikte kaders de ruimte krijgen om met een eigen invulling te komen. (p. 93).

De leidinggevende zal er ook op moeten toezien dat gemaakte afspraken worden nagekomen, zowel de afspraken die onder de harde als die onder de zachte condities vallen. Waar nodig moet hij interveniëren. Bovendien kan de leidinggevende, door voldoende zicht te houden op het proces, goed inschatten wanneer hij zich van zijn coachende kant moet laten zien.

De coachende rol van de leidinggevende is nadrukkelijk op de achtergrond, maar in potentie sterk. Hij moet kunnen vertrouwen op zijn vakkundige kennis en ervaring om inhoudelijke zeggingskracht te hebben en daarnaast over voldoende competenties beschikken op het gebied van sociale vaardigheden (met name gesprekstechnieken) om de docenten in het proces te kunnen begeleiden. Verbiest (2007) zegt hierover:

Hij [de schoolleider, NH] moet een – op het gebied van het primaire proces – deskundig gesprekspartner zijn en hij dient zorgvuldig en behoedzaam om te gaan met de cultuur van gelijkwaardigheid en autonomie, zoals die in het onderwijs overheersend geldt. Verder dient hij ook over de vaardigheid te beschikken om te kunnen coachen en om het reflecteren te stimuleren. (p. 90).

Homan (2001, p. 266) omschrijft de dienende rol van de leidinggevende als volgt: *“De facilitator zet de context voor potentiële leerervaringen en neemt hierbij níet de rol aan van de inhoudelijke expert die de juiste oplossing al lang weet”.*

3. Onderzoeksmethodologie

Deelvragen

De centrale vraag van mijn onderzoek is: hoe zal het project 'Van elkaar leren' bijdragen aan de professionele ontwikkeling van het docententeam van de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk? Om deze vraag beter te kunnen beantwoorden, heb ik een aantal deelvragen geformuleerd die aansluiten op de verwachtingen die ik in het eerste hoofdstuk heb uitgesproken. Ik onderscheid daarbij twee niveaus: dat van de individuele docent en dat van het team. Met "het team" bedoel ik de groep docenten die aan het project hebben deelgenomen.

De volgende deelvragen bevinden zich op het individuele niveau en betreffen vooral het handelen van de docent in zijn lespraktijk.

Zullen de docenten zich meer bewust worden van de karakteristieken van hun eigen aanpak?

Zullen de docenten worden aangemoedigd de sterke punten van hun aanpak beter naar voren te laten komen?

Zullen de docenten worden aangemoedigd elementen van de geobserveerde lessen te integreren in hun eigen aanpak?

De volgende deelvragen bevinden zich op het teamniveau en zijn met name gericht op de interactie tussen collega's.

Zal de professionele dialoog, het gesprek over vakinhoudelijke, didactische en pedagogische zaken, tussen collega's gestimuleerd worden?

Zal het persoonlijke contact tussen collega's gestimuleerd worden?

Zal de transparante cultuur binnen het team gestimuleerd worden? Ik bedoel daarmee vooral de openheid en het gevoel van veiligheid om met collega's professionele en persoonlijke zaken te bespreken.

Actieonderzoek

Op basis van de in het vorige hoofdstuk genoemde inzichten heb ik gekozen voor een actieonderzoek rondom het project 'Van elkaar leren'. Tijdens dit project gaan 8 van de in totaal 21 docenten van de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk bij elkaar op lesbezoek. Het doel van de lesbezoeken is het opmerken en analyseren van de succeselementen van de aanpak van de docent, waarbij de centrale vraag is: welk gedrag van de docent heeft op wat voor manier een positief effect op de leerprestaties van de leerlingen of het verloop van de les in het algemeen? De docenten worden onderverdeeld in groepjes van twee. De ene docent observeert gedurende 3 uur de lessen van de andere docent en geeft hem daar na afloop feedback op. En de andere docent doet hetzelfde bij de ene docent. In de gekozen onderzoeksvorm, waarbij het directe professionele contact tussen de collega's essentieel is, zullen de antwoorden op de bovengestelde vragen naar mijn idee het beste gevonden kunnen worden.

Instrumenten

De belangrijkste instrumenten die ik zal gebruiken om mijn vragen te beantwoorden zijn twee rondes individuele gesprekken met de deelnemende docenten: één ronde voorafgaand aan en de andere na afloop van de lesbezoeken. In het eerste gesprek staan de verachtingen die de docenten van het project hebben centraal. De leidraad voor dit gesprek wordt gevormd door vijf vragen die de docenten vooraf van mij ontvangen (zie bijlage 3). De belangrijkste vragen hebben betrekking op wat de docent verwacht voor zijn collega te kunnen betekenen, wat hij verwacht dat zijn collega voor hem kan betekenen en in hoeverre hij in het algemeen verwacht dat het project kan bijdragen aan de ontwikkeling van de kwaliteit van de muziekschool. Overigens heb ik er bewust voor gekozen de groepjes pas in een later stadium samen te stellen, zodat de verwachtingen niet te zeer op de persoon van het 'maatje' zullen worden gericht.

In het tweede gesprek komen de deelnemers terug op hun eerder uitgesproken verwachtingen. Ter voorbereiding op dit gesprek ontvangen de docenten vooraf vijf vragen van mij (zie bijlage 4). In aansluiting op het eerste gesprek hebben de belangrijkste vragen betrekking op wat de docent meent te kunnen hebben betekend voor zijn collega, wat deze collega voor hemzelf heeft betekend en in hoeverre hij in het algemeen vindt dat het project heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van de kwaliteit van de muziekschool.

Ik heb gekozen voor individuele gesprekken in plaats van een schriftelijke vragenlijst, omdat ik daarmee de mogelijkheid heb om via samenvatten, doorvragen en andere gesprekstechnieken nauwkeuriger en betrouwbaarder informatie te verzamelen. Om dezelfde reden heb ik gekozen voor open vragen in plaats van meerkeuzevragen. Hoewel de resultaten van meerkeuzevragen gemakkelijker te verwerken zijn in een onderzoek, hecht ik meer waarde aan de lastiger te kwantificeren extra informatie die open vragen opleveren.

Overigens maken zowel de docent als de observator na het lesbezoek en de aansluitende nabespreking een kort verslag van de observatie en het feedbackgesprek aan de hand van drie door mij geformuleerde vragen. Dit verslag is met name bedoeld om hen direct na afloop kernachtig de belangrijkste bevindingen in beeld te laten brengen.

Deelnemers

Om verschillende redenen heb ik niet alle docenten van het team uitgenodigd om deel te nemen aan het project. In het vorige hoofdstuk heb ik aandacht besteed aan het belang van het werken met een pilotgroep en dat houdt in dat er keuzes gemaakt moesten worden. Ik heb mijn keuzes laten bepalen door de onderstaande overwegingen:

Ik heb mij geconcentreerd op de docenten die voornamelijk instrumentale les geven, omdat dat onderdeel binnen het totale cursusaanbod van de muziekschool dominant is (80%).

Een aantal docenten heeft in het voorafgaande cursusjaar reeds kennis gemaakt met een vorm van collegiale feedback naar aanleiding van lesbezoek, dankzij hun betrokkenheid bij de projecten op de basisscholen in Katwijk. Hun deelname aan het project zou naar mijn inschatting 'teveel van het goede' zijn.

Een klein aantal docenten had vorig jaar reeds deelgenomen aan mijn eerdere poging het 'van elkaar leren' vorm te geven. Deelname van hen aan dit project zou naar mijn inschatting 'overvraging' betekenen.

Voor docenten met een kleine aanstelling zou deelname aan het project een te groot beslag doen op hun niet-lesgebonden uren inhouden.

Een enkele docent had reeds eerder aangegeven grote bezwaren te hebben met een dergelijke vorm van collegiale feedback en kwam daarom niet in aanmerking voor uitnodiging voor deze pilot.

Een andere docent bleek een te specifieke voorkeur te hebben om deelname aan het project te kunnen honoreren.

Hiermee bleven er 9 docenten over die voor deelname in aanmerking kwamen. In verband met het werken met groepjes van 2 moest een even aantal docenten deelnemen. Om het project voldoende gewicht te geven streefde ik een deelname van minimaal 25% van het totale team (6 docenten) na. Om wel het karakter van een pilotgroep te behouden wilde ik zeker onder de 50% blijven (10 docenten). De deelname van 8 docenten (38%) was dus bevredigend. Bij het samenstellen van de groepjes ben ik uitgegaan van de opgegeven voorkeuren van de deelnemers en van hun praktische beschikbaarheid tijdens de periode waarin de lesbezoeken moesten plaatsvinden.

Analyse gegevens

Aangezien ik voor open vragen heb gekozen, zullen de reacties veelvormig van aard zijn. Om de resultaten inzichtelijk en beter te analyseren te maken, zal ik de verzamelde gegevens bij de verwerking samenvatten en categoriseren. Zo zal ik bij de reacties op vragen die direct betrekking hebben op de lesobservaties onderscheid maken tussen elementen op vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch gebied. Voor de vragen over het project in het algemeen zal ik onderscheid maken tussen individueel- en teamniveau. Bij een aantal vragen zal het relevant zijn de individuele antwoorden op een meer kwalitatieve wijze weer te geven.

Het is niet mijn bedoeling de antwoorden op de drie vragen van de observatieverslagen apart te analyseren. De belangrijkste twee vragen komen namelijk in uitgebreidere vorm terug tijdens de tweede ronde individuele gesprekken. Eventueel kunnen de verslagen echter aanvullende informatie aandragen.

Betrouwbaarheid gegevens

Zoals Harinck (2008, p. 67) het stelt gaat het in praktijkonderzoek *“lang niet altijd om ... eenduidig vaststaande zaken. Het gaat juist vaak om betekenisgeving, om percepties van verschillende belanghebbenden”*. Om de betrouwbaarheid van de gegevens te borgen zal ik daarom de meest essentiële elementen van mijn onderzoek zoveel mogelijk van verschillende kanten benaderen en zo voor de nodige ‘triangulatie’ zorgen.

In dit verband is van belang dat ik de deelnemers in de evaluatiegesprekken zowel vraag naar de ontvangen als naar de gegeven feedback. Aangezien iedere deelnemer in het groepje zowel de rol van docent als van observator inneemt, vormt dit een waardevolle controle op de gegeven reacties. De observatieverslagen kunnen hierbij van aanvullende betekenis zijn, omdat ook daarbij zowel naar ontvangen als naar gegeven feedback wordt gevraagd. Mocht er sprake zijn van opvallende verschillen tussen de reacties, dan zal ik dat direct in de evaluatiegesprekken aan de orde kunnen stellen. Voorts zal ik de deelnemers in de evaluatiegesprekken confronteren met hun eerder geformuleerde verwachtingen, hetgeen voor hen aanleiding kan geven gedane uitspraken te verfijnen. Bovendien zal ik tijdens de afsluitende plenaire nabespreking de deelnemers hun belangrijkste ervaringen met elkaar laten delen en hen om een reactie vragen op mijn belangrijkste conclusies. Tot slot zal mijn eigen waarneming tijdens de contacten die ik met de deelnemers zal hebben van toegevoegde waarde kunnen zijn. Ik kan daarbij met name letten op de mate waarin de manier waarop de deelnemers over hun ervaringen spreken overeenkomt met de inhoud van hun reacties.

Ik geloof dat ik hiermee voldoende reden heb om van de betrouwbaarheid van de gegevens die ik tijdens mijn onderzoek verzamel uit te gaan.

Ethiek

Voorafgaand aan de lesbezoeken zal ik een plenaire bijeenkomst hebben met de deelnemende docenten om het doel en het kader van het onderzoek nader toe te lichten, procedurele afspraken te maken en in te gaan op vragen van inhoudelijke en organisatorische aard. Belangrijk is dat de betrokkenen bij het project hierbij een aantal spelregels afspreken die voorwaarde zijn voor deelname (zie bijlage 2).

Eén van deze spelregels is, dat alles wat tijdens de besprekingen aan de orde komt vertrouwelijk is voor de deelnemende docenten en dat de resultaten van het onderzoek in geanonimiseerde vorm in dit verslag zullen terugkomen. Dit verklaart waarom ik bij het presenteren en analyseren van de gegevens zoveel mogelijk voor algemene bewoordingen zal kiezen en de deelnemers in de bijlagen aangeduid worden met ‘A’, ‘B’ etc.

Tijdpad

Het project 'Van elkaar leren' vond plaats in de periode november 2009 – februari 2010 en kende de volgende stappen:

- 1 Eind november: plenaire voorbespreking.
- 2 Begin december: individuele gesprekken over de verwachtingen.
- 3 Half december: samenstelling groepjes, planning lesbezoeken.
- 4 Januari: lesbezoeken, inclusief onderlinge nabespreking en individuele verslaglegging.
- 5 Eind januari/begin februari: individuele evaluatiegesprekken.
- 6 Half februari: plenaire nabespreking, presentatie voor het gehele team.

De verzameling van gegevens vindt met name plaats bij stap 2 en 5. Aanvullende informatie wordt verzameld bij stap 4 (observatieverslagen) en stap 6 (plenaire nabespreking).

4. Dataverzameling

De belangrijkste onderzoeksgegevens zijn voortgekomen uit de individuele gesprekken die ik vooraf en na afloop van de lesbezoeken met de deelnemende docenten heb gehad. De reacties op de vragen die als leidraad voor deze gesprekken hebben gediend heb ik in het onderstaande samengevat en gecategoriseerd. Een volledig overzicht van de reacties staat in bijlage 3 en 4.

Individuele gesprekken over verwachtingen

1. Heb je ervaring met lesobservaties en feedback geven aan of ontvangen van collega's? Zo ja: wat zijn die ervaringen? Beschrijf de vorm, wat je er aan hebt gehad en hoe je het persoonlijk hebt ervaren.

Zes van de acht docenten hadden geen ervaring met lesobservatie bij of van collega's. Eén docent had ooit een stagiair op bezoek gehad en een andere was in het voorgaande cursusjaar een middag op lesbezoek geweest bij een collega. Hun ervaringen waren positief.

2. Waar kun je tijdens de observatie allemaal op letten? (van het gebruik van lesmateriaal/didactische hulpmiddelen tot het persoonlijke contact met de leerling).

De reacties op deze vraag heb ik aangevuld met punten die in de reacties op vragen 3 en 4 aan de orde kwamen, verzameld en vóór de lesbezoeken ter referentie aan de docenten gegeven. In de verwerking van de gegevens heb ik de reacties onderverdeeld in vakinhoudelijke, didactische en pedagogische elementen en per terrein nader gecategoriseerd. In de onderstaande tabel staat achter elke categorie het aantal docenten dat aspecten uit die categorie heeft genoemd (ongeacht het aantal genoemde aspecten per docent) en daarna het aantal aspecten dat totaal werd genoemd.

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Vakinhoudelijk	8	19
vakinhoudelijke elementen	12	8
handelen van de docent als musicus	7	4
Didactisch	8	24
lesmateriaal en didactische hulpmiddelen	4	6
structuur en tempo	8	13
leerdoelen en manier van studeren	4	5
Pedagogisch	8	26
pedagogisch handelen	6	12
sociale vaardigheden	8	14

3. Wat verwacht je zelf voor je collega's (met name je 'maatje') te kunnen betekenen? (op welke punten denk je als observator goede feedback te kunnen geven en wat verwacht je dat je maatje als jouw sterke punten kan opmerken?).

Doordat in de gesprekken de twee elementen van deze vraag (te geven en te ontvangen feedback) onvoldoende van elkaar zijn gescheiden, is de informatie die uit de reacties naar voren is gekomen minder nauwkeurig dan mogelijk zou zijn geweest. Bovendien bleken de meeste docenten het lastig te vinden om specifiek te zijn in hun verwachtingen als zij nog niet wisten met welke collega zij een groepje zouden vormen. Ik heb de reacties weer ondergebracht in dezelfde als bovenstaande categorieën.

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Vakinhoudelijk	5	10
vakinhoudelijke elementen	5	5
handelen van de docent als musicus	5	4
Didactisch	6	9
lesmateriaal en didactische hulpmiddelen	2	2
structuur en tempo	5	5
leerdoelen en manier van studeren	2	2
Pedagogisch	8	17
pedagogisch handelen	5	8
sociale vaardigheden	6	9

4. Wat verwacht je dat je collega's (met name je maatje) voor jou kunnen betekenen? (op welke punten verwacht je wat te kunnen opsteken van je observatie en wat hebben jouw leerlingen daar uiteindelijk aan?).

Ook bij de beantwoording van deze vraag vonden de meeste docenten het lastig specifiek te zijn, omdat ze nog niet wisten met welke collega zij een groepje zouden vormen.

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Vakinhoudelijk	5	5
vakinhoudelijke elementen	4	4
handelen van de docent als musicus	1	1
Didactisch	7	10
lesmateriaal en didactische hulpmiddelen	2	2
structuur en tempo	6	7
leerdoelen en manier van studeren	1	1
Pedagogisch	4	6
pedagogisch handelen	3	4
sociale vaardigheden	1	2

5. Hoe denk je dat dit project kan bijdragen aan het ontwikkelen van de kwaliteit van de muziekschool? (van individueel niveau tot het functioneren van het hele team).

Bij het verwerken van de reacties op deze vraag heb ik twee categorieën onderscheiden: 'individueel niveau' en 'teamniveau'. Omdat de vraag direct

betrekking heeft op de centrale vraagstelling van het onderzoek, heb ik in onderstaande tabel alle genoemde aspecten verwerkt.

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Individueel niveau	8	12
toepassing elementen in eigen lespraktijk	2	2
opdoen van andere inzichten, vergroten bagage	5	5
vergroting flexibiliteit eigen aanpak	1	1
reflectie, scherp houden	4	4
Teamniveau	5	8
intensivering algemene collegiale contact	2	2
intensivering professionele collegiale contact	1	1
intensivering persoonlijke collegiale contact	1	1
stimulering toekomstige samenwerking	2	2
bijdrage aan transparante cultuur	1	1
wederzijdse inspiratie	1	1

Observatieverslagen

Om verschillende redenen heb ik de resultaten van de observatieverslagen niet apart verwerkt en ook niet als bijlage aan dit onderzoeksverslag toegevoegd. De verslagen waren vooral bedoeld om de deelnemers direct na hun observatie en nabespreking kernachtig hun bevindingen in beeld te laten krijgen. De eerste twee vragen van de observatieverslagen overlappen bovendien met de vragen die de leidraad vormden voor de individuele evaluatiegesprekken die ik later met de docenten heb gehad (met name vraag 2 en 3). In een paar observatieverslagen heb ik enige aanvullende informatie gevonden, welke ik heb meegenomen in de verwerking van de resultaten van de evaluatiegesprekken.

De derde vraag van de observatieverslagen kwam niet expliciet terug in de evaluatiegesprekken, maar had daar wel op zijn plaats geweest. Daarom heb ik dit element van de observatieverslagen apart toegevoegd aan de verwerking van de resultaten van de individuele evaluaties, namelijk als 'vraag 6'.

Voor de volledigheid geef ik hieronder de vragen van de observatieverslagen.

Observatieverslag docent

1. Noem de drie elementen die je het meest zijn opgevallen in de feedback van je maatje en omschrijf waarom.
2. Zijn er daarvan één of meer elementen die je sterker in je manier van lesgeven zou willen laten terugkomen? Zo ja: welke en waarom?
3. Hoe heb je de observatie en nabespreking persoonlijk ervaren?

Observatieverslag observator

1. Noem de drie succeselementen die je het meest zijn opgevallen en omschrijf waarom je die positief vond.
2. Zijn er daarvan één of meer elementen die je in je eigen manier van lesgeven zou willen overnemen? Zo ja: welke en waarom?
3. Hoe heb je de observatie en nabespreking persoonlijk ervaren?

Individuele evaluatiegesprekken

1. Waar heb je tijdens de observatie met name op gelet? (van het gebruik van lesmateriaal/didactische hulpmiddelen tot het persoonlijke contact met de leerling).

De reden om deze vraag op te nemen was dat er wellicht sprake zou zijn geweest van een meer gerichte belangstelling op het moment dat bekend was bij welke collega de docenten op lesbezoek zouden gaan. De meeste docenten vertelden echter dat ze niet specifiek op bepaalde aspecten hadden gelet en de observaties onbevange hadden benaderd.

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Vakinhoudelijk	4	5
vakinhoudelijke elementen	4	4
handelen van de docent als musicus	1	1
Didactisch	3	4
lesmateriaal en didactische hulpmiddelen	2	2
structuur en tempo	2	2
leerdoelen en manier van studeren	0	0
Pedagogisch	6	8
pedagogisch handelen	4	4
sociale vaardigheden	4	4

2. Wat heb je zelf voor je collega's (met name je 'maatje') kunnen betekenen? (op welke punten heb je als observator goede feedback kunnen geven en wat heeft je maatje als jouw sterke punten opgemerkt?).

In tegenstelling tot de corresponderende vraag 3 uit de eerste ronde individuele gesprekken, heb ik tijdens de evaluatiegesprekken deze vraag wel gesplitst in de elementen 'gegeven feedback' en 'ontvangen feedback'. In de bijlage heb ik voor de duidelijkheid onderscheid gemaakt tussen vraag 2a (gegeven feedback) en vraag 2b (ontvangen feedback).

Gegeven feedback

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Vakinhoudelijk	6	10
vakinhoudelijke elementen	4	4
handelen van de docent als musicus	5	6
Didactisch	3	3
lesmateriaal en didactische hulpmiddelen	0	0
structuur en tempo	3	3
leerdoelen en manier van studeren	0	0
Pedagogisch	8	16
pedagogisch handelen	6	10
sociale vaardigheden	5	6

Ontvangen feedback

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Vakinhoudelijk	2	3
vakinhoudelijke elementen	2	2
handelen van de docent als musicus	1	1
Didactisch	4	4
lesmateriaal en didactische hulpmiddelen	2	2
structuur en tempo	2	2
leerdoelen en manier van studeren	0	0
Pedagogisch	8	12
pedagogisch handelen	6	7
sociale vaardigheden	5	5

3. Wat hebben je collega's (met name je maatje) voor jou betekend? (op welke punten heb je wat opgestoken van je observatie en wat hebben jouw leerlingen daar uiteindelijk aan?).

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Vakinhoudelijk	4	6
vakinhoudelijke elementen	3	4
handelen van de docent als musicus	2	2
Didactisch	3	4
lesmateriaal en didactische hulpmiddelen	0	0
structuur en tempo	3	4
leerdoelen en manier van studeren	0	0
Pedagogisch	5	7
pedagogisch handelen	4	5
sociale vaardigheden	2	2

Omdat deze vraag direct betrekking heeft op de centrale vraagstelling van het onderzoek en de antwoorden erop bovendien minder goed tot hun recht komen als ze slechts in een tabel tot uitdrukking worden gebracht, geef ik hieronder enkele voorbeelden van de reacties:

"Ik zou op een meer lijfelijke manier aandacht kunnen besteden aan ademhaling".

"Ik zou meer aandacht aan theorie kunnen besteden, dat wat meer kunnen integreren in mijn aanpak".

"Ik heb een goed voorbeeld gezien van hoe je ook zonder methode prima kunt werken, dat je daarop kunt vertrouwen".

"Ik heb gezien dat een zekere werkdiscipline in de les geen kwaad kan en niet ten koste hoeft te gaan van de sfeer".

"Ik ben erop gewezen dat leerlingen in een groepsles elkaar meer kunnen helpen dan ik zelf toelaat".

"Misschien zou ik zelf eens wat minder kunnen spelen, zodat ik beter naar de leerlingen kan luisteren".

“De feedback heeft mij gesteund op een punt waar ik zelf nogal kritisch op was: mijn vasthoudende, methodische aanpak”.

“Ik ben er des te meer van overtuigd geraakt dat je als docent goed oog moet hebben voor hoe leerlingen reageren op je gedrag. Dat kun je veel beter zien als je niet zelf aan het lesgeven bent”.

“Ik zou meer aandacht besteden aan het 'sociale praatje' aan het begin van de les. Dat doe ik niet automatisch, maar ik heb gezien dat het wel ‘werkt’ ”.

4. In hoeverre denk je dat dit project heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van de kwaliteit van de muziekschool? (van individueel niveau tot het functioneren van het hele team).

Om dezelfde reden als bij de corresponderende vraag uit de gesprekken voorafgaand aan de lesbezoeken genoemd, heb ik in onderstaande tabel alle reacties meegenomen.

	Aantal docenten	Aantal aspecten
Individueel niveau	7	10
toepassing elementen in eigen lespraktijk		1
opdoen van andere inzichten, vergroten bagage		1
vergroting flexibiliteit eigen aanpak		1
reflectie, scherp houden		2
positieve bevestiging eigen aanpak		2
bevestiging van het belang je aanpak fris te houden en niet in routines te vervallen		1
is afhankelijk van wat je als docent in de praktijk met je opgedane ervaringen doet		1
het project was te kleinschalig om mijn aanpak daadwerkelijk te kunnen beïnvloeden		1
Teamniveau	7	12
intensivering algemene collegiale contact		2
intensivering professionele collegiale contact		3
intensivering persoonlijke collegiale contact		2
stimulering toekomstige samenwerking		1
bijdrage aan transparante cultuur		1
wederzijdse inspiratie		1
meer waardering gekregen voor het werk van mijn collega		1
is mede afhankelijk van wat de schoolleiding met de opgedane ervaringen doet		1

5. Zou je in de toekomst betrokken willen zijn bij een of andere vorm van leren van je collega's?

Alle docenten hebben positief op deze vraag gereageerd. Daarbij werd een aantal vermeldenswaardige opmerkingen gemaakt:

“Ja, mits iedereen, zoals in dit project, inderdaad open en eerlijk tegenover elkaar is”.

“Ja, mits het praktisch te organiseren is”.

“Ja, maar dan bij een collega die ‘dichter bij mij’ staat, wellicht met hetzelfde instrument op een andere school”.

“Niet op deze manier, want daarvoor heeft het te weinig concreets opgeleverd. Wel op een andere manier, bijvoorbeeld door samen met een collega les te geven aan elkaars leerlingen (daar steek je ook wat van op)”.

“Ja, ik zou bijvoorbeeld feedback willen krijgen op punten die ik zelf kan aandragen”.

6. Hoe heb je de observatie en nabespreking persoonlijk ervaren?

Hieronder staan de reacties per deelnemer samengevat.

“Prettig”.

“Prettig, ik voelde mij op mijn gemak en had toen ik geobserveerd werd ook niet de neiging ‘extra mijn best’ te doen”.

“Moeizaam, onbevredigend en frustrerend. Wij hadden een totaal andere benadering en kwamen niet op dezelfde golflengte”.

“Positief. Je krijgt inzicht in elkaars belevingswereld”.

“Leerzaam”.

“Prettig en positief, ik voelde mij zowel als docent als als observator op mijn gemak”.

“Ik vond het leuk, gezellig ook, voelde mij niet geremd maar op mijn gemak en was blij met de complimenten”.

“Aanvankelijk voelde ik mij ongemakkelijk bij de observatie, later niet meer. Ik vond het inspirerend om onze verschillende aanpak te zien en te bespreken”.

Plenaire nabespreking

Ondanks het feit dat twee docenten niet tijdens de plenaire nabespreking aanwezig konden zijn, werd het algemene beeld dat uit de individuele evaluatiegesprekken naar voren was gekomen bevestigd. In aanvulling daarop werden door de deelnemers de onderstaande opmerkingen gemaakt.

De leerlingen waren misschien iets rustiger door het bijzijn van de observator, maar gedroegen zich verder normaal in vergelijking met een reguliere les.

Het soort instrument heeft invloed op de aanpak van de docent. Bij het ene instrument moet bijvoorbeeld meer aandacht aan techniek worden besteed dan bij het andere en dat vergt soms ook een andere pedagogische benadering. Ook trekken bepaalde instrumenten bepaalde typen leerlingen aan, hetgeen zijn invloed heeft op de aanpak van de betreffende docenten.

5. Conclusie

Conclusie

De centrale vraag van mijn onderzoek was: hoe zal het project 'Van elkaar leren' bijdragen aan de professionele ontwikkeling van het docententeam van de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk? Mijn belangrijkste conclusie is dat het project positief aan die ontwikkeling heeft bijgedragen. In het onderstaande zal ik dit nader toelichten naar aanleiding van de deelvragen die ik heb geformuleerd.

In mijn deelvragen heb ik onderscheid gemaakt tussen het individuele niveau en het teamniveau waarop de resultaten van het project merkbaar zouden moeten zijn. Op het individuele niveau (het handelen van de docent in zijn lespraktijk) ging het daarbij om bewustwording van de eigen aanpak, aanmoediging van de sterke punten daarvan en integratie van sterke punten van de geobserveerde lessen. Op het teamniveau (de collegiale interactie) ging het om stimulering van de professionele dialoog, het persoonlijke contact tussen de docenten, en de transparante cultuur. Op de vraag in hoeverre het project heeft bijgedragen aan de kwaliteitsontwikkeling van de muziekschool hebben zeven van de acht deelnemers positieve elementen genoemd op individueel niveau en ook zeven (andere) deelnemers positieve elementen op teamniveau.

Op individueel niveau kwam de bewustwording van de eigen aanpak wat sterker in de reacties naar voren dan de stimulering van de sterke kanten van de eigen aanpak en de integratie van geobserveerde elementen. Alle deelnemers vonden het positief om een stapje terug te doen en naar de eigen aanpak te (laten) kijken. De helft van de deelnemers noemden expliciet bevestiging of aanmoediging van de eigen aanpak. Zes deelnemers hebben geobserveerde elementen genoemd die zij geschikt achten om te integreren in hun eigen lespraktijk. Wat dit laatste betreft is het relevant op te merken dat het daarbij niet gaat om een opgedane ervaring (er was binnen het bestek van het onderzoek immers geen tijd om de integratie ook daadwerkelijk te laten plaatsvinden), maar om een verwachting. Dit in tegenstelling tot de bewustwording van de eigen aanpak en aanmoediging van de sterke punten daarvan, die beide wel direct konden worden ervaren.

Op teamniveau kwam in de reacties nadrukkelijk de stimulering van het collegiale contact als positief resultaat naar voren. Van de zeven deelnemers die hier aandacht aan besteedden, noemden er twee expliciet het persoonlijke contact en drie expliciet het professionele contact. Voor het overige werden er algemene bewoordingen gekozen. Eén deelnemer noemde expliciet de bijdrage van het project aan een meer transparante cultuur.

Wat minder duidelijk naar voren komt in de resultaten die ik in het vorige hoofdstuk heb gepresenteerd en ik beter tijdens de gesprekken die ik met de deelnemers heb gevoerd heb kunnen waarnemen, is het enthousiasme van vrijwel alle docenten over het project op zich. Alle deelnemers vonden het goed dat er expliciet aandacht was voor het belangrijkste werk op de muziekschool. Met name over het collegiale contact werd over het algemeen met enthousiasme gesproken. Slechts één docent heeft de observatie en onderlinge nabespreking persoonlijk als niet positief ervaren.

De rest van de deelnemers hebben plezier beleefd tijdens het project en voelden zich op hun gemak bij de gekozen setting. Dit beeld werd bevestigd door de positieve reactie van alle deelnemers op de vraag of zij in de toekomst betrokken zouden willen zijn bij een of andere manier van collegiaal leren.

Verwachtingen

De deelvragen die in het bovenstaande zijn beantwoord liggen in het verlengde van de verwachtingen die ik in het eerste hoofdstuk heb uitgesproken. Het is opvallend hoezeer de reacties die de docenten tijdens de evaluatiegesprekken hebben gegeven op die verwachtingen aansluiten. Eén onderdeel van die verwachtingen is echter niet aan bod gekomen, en dat betreft twee ontwikkelingen die ik op het niveau van de school verwachtte: het creëren van nieuwsgierigheid en enthousiasme bij niet-deelnemende docenten en een verandering in de relatie tussen schoolleiding en docenten (schoolleider niet zozeer als 'superpedagoog', maar meer als stimulator en facilitator van de professionele ontwikkeling van het docententeam).

In het bestek van het onderzoek heb ik geen nieuwsgierigheid en enthousiasme bij niet-deelnemende docenten kunnen constateren. Dit betekent niet dat daar geen sprake van was. Ik heb er echter bij het uitvoeren van het onderzoek onvoldoende aandacht aan besteed en ook geen instrumenten gebruikt om zoiets te meten. De reacties op de presentatie die de deelnemende docenten na afloop van het project hebben gehouden tijdens de algemene docentenvergadering waren weliswaar geïnteresseerd, maar gaven mij onvoldoende informatie om er betrouwbare uitspaken over te doen.

Voor de verwachte verandering in de relatie tussen mij en de docenten geldt min of meer hetzelfde: in de periode van het onderzoek heb ik die niet kunnen constateren, met name omdat ik er geen onderzoeksinstrument voor heb aangewend. Overigens denk ik, terugkijkend, dat de verandering die ik verwachtte er één is die zich op de lange termijn zal afspelen en daarom ook lastig in het bestek van het onderzoek te meten zou zijn geweest.

Kanttekeningen

In dit hoofdstuk is het ook op zijn plaats enige kanttekeningen bij de verzamelde onderzoeksresultaten te maken. Zo zouden de punten die na afloop door de observator als 'gegeven feedback' werden genoemd logischerwijs moeten overeenstemmen met de punten die door de docent als 'ontvangen feedback' werden genoemd. Dit was over het algemeen het geval, maar niet bij elk groepje even duidelijk. Kennelijk is in die gevallen tijdens de onderlinge nabespreking de boodschap niet duidelijk genoeg overgekomen of niet goed in herinnering van de deelnemers gebleven. Het feit dat de deelnemers niet of nauwelijks ervaring hadden met collegiale feedback naar aanleiding van lesbezoek kan hiervan de oorzaak zijn.

Het bleek voor de deelnemers in het algemeen gemakkelijker om de positieve elementen van de les te benoemen, dan om deze elementen expliciet te betrekken op het gedrag van de docent en te analyseren hóe dat gedrag een positieve invloed

had op wat er in de les gebeurde. Hierdoor bleven bij een aantal groepjes kansen tot verdieping liggen. De geringe ervaring met gerichte lesobservatie kan ook in dit verband een rol hebben gespeeld.

De vergelijking met de eigen lespraktijk was, begrijpelijk, voor alle docenten onontkoombaar. Een aantal docenten had daarbij in de analyse de neiging om de aandacht te richten op de invloed die het soort instrument of het type leerling 'nou eenmaal' had op de aanpak van de docent (ook zichzelf), in plaats van andersom. Ook wat dit betreft kan de geringe ervaring van de deelnemers met lesobservatie een rol hebben gespeeld.

Het volgende citaat van Jutten (2008) is in dit verband relevant:

Van belang is een open teamcultuur waarin het steeds meer mogelijk wordt om elkaar feedback te geven. Kwetsbaar durven opstellen is essentieel. Alleen dan is het mogelijk om echt van elkaar te kunnen leren. Dat houdt in dat leraren in een lerende school in staat moeten zijn op een goede wijze feedback te geven en tevens om zich open te stellen voor feedback van anderen. (p. 112).

En Mastenbroek (2008, p. 90) sluit hierop aan door te stellen: *"Van alle sociale vaardigheden is het vermogen om feedback te geven en te ontvangen het lastigst, omdat dit een redelijk lenige emotionele huishouding veronderstelt. Tegelijk is dit vermogen de sleutel tot leren op het vlak van sociale effectiviteit".*

Aanbevelingen

De inzichten uit de door mij bestudeerde literatuur zijn zeer goed van betrekking gebleken op de inhoud en het proces van het project 'Van elkaar leren'. Aangezien ik hier in het tweede hoofdstuk reeds uitvoerig op ben ingegaan, lijkt het mij op deze plek voldoende als ik mij beperk tot het noemen van de elementen die in mijn ervaring het meest cruciaal zijn voor een succesvolle implementatie van collegiale feedback naar aanleiding van lesobservatie. Deze elementen dienen tegelijk als belangrijkste aanbevelingen voor collega-leidinggevers in de sector kunsteducatie die iets dergelijks op hun instelling willen vormgeven.

Het is van groot belang gebleken de collegiale feedback in een duidelijk kader te plaatsen. Het expliciet erkennen, waarderen en benutten van de verschillende aanpak van docenten is daarbij een essentieel uitgangspunt.

Het stellen van een helder kader en doel van de lesobservatie is eveneens van groot belang gebleken. Het geeft zowel de docent als de observator richting en vertrouwen als vooraf duidelijk is waar op wordt gelet en waarom.

Bovenstaande zaken kunnen opgenomen worden in de spelregels die de betrokkenen met elkaar afspreken. Ik heb deze spelregels de 'zachte condities' genoemd en ze bleken zeer waardevol om op te kunnen terugvallen. De spelregels beogen onder meer voldoende gevoel van veiligheid bij de deelnemers te bieden.

Daarnaast bleken de zogenaamde ‘harde condities’ van belang. In het geval van mijn onderzoek werd deelname aan het project gehonoreerd met 15 uur in de aanstelling van de docenten.³ Hieruit spreekt enerzijds waardering van het werk dat er aan vast zit en anderzijds wordt ermee benadrukt dat deelname niet vrijblijvend is.

Op basis van mijn bevindingen kan ik ten slotte concluderen dat de ontwikkeling van elementaire observatie- en gesprekstechnieken van belang is om de collegiale feedback naar aanleiding van lesbezoek te optimaliseren. Het verdient aanbeveling deelnemers hierin te coachen.

Relativering en validering

Tot slot van dit hoofdstuk wil ik graag enige relativerende opmerkingen maken over de meetbaarheid van zoiets als ‘de professionele ontwikkeling’ van een muziekschool. Tezamen met de in het voorgaande getrokken conclusies geven deze opmerkingen de validiteit van mijn onderzoek aan.

Hoe kun je de professionele ontwikkeling van een muziekschool meten? Deze ontwikkeling betreft een veranderingsproces en de bespreking van de inzichten uit de in hoofdstuk 2 behandelde managementliteratuur heeft ons geleerd dat de resultaten van dergelijke processen op een zo concreet mogelijk niveau gemeten te worden. In het geval van het muziekonderwijs zou je dan feitelijk de prestaties van de leerlingen in kaart moeten brengen, want daar zijn de inspanningen uiteindelijk op gericht. Eén van de klassieke muziekpedagogische doelen is ‘het zelfstandig laten functioneren van de leerling op zijn eigen niveau’, een ander is ‘de leerling zijn eigen talenten optimaal laten benutten’. Het is praktisch nauwelijks mogelijk een ontwikkeling op een dergelijk individueel niveau te meten. De resultaten zijn daarvoor te diffuus en liggen voor een belangrijk deel op het gebied van de persoonlijke vorming. Bovendien valt niet goed te onderscheiden in hoeverre de prestaties van de leerling te danken zijn aan de inspanningen van de docent of aan de inspanningen van de leerling zelf. Daarom heb ik er in mijn onderzoek voor gekozen om het gedrag van de docent als het primaire niveau van resultaatmeting te beschouwen.

Resultaatmeting op dat niveau is echter ook niet zo gemakkelijk, want bijna net zo lastig te kwantificeren als de prestaties van de leerlingen. In bijlage 6 ga ik nader in op het onderwerp resultaatmeting in de sector kunsteducatie. Op deze plek is het voldoende om mijn relativerende opmerkingen te beperken tot dit onderzoeksverslag en dan met name te betrekken op de presentatie van de resultaten van mijn onderzoek in het vierde hoofdstuk. De tabellen waarin ik de reacties van de deelnemers heb samengevat betreffen feitelijk een poging de ‘zachte’, inhoudelijke kant van de praktijk op de muziekschool hard te maken. Hoewel het een en ander zeker een aantal relevante inzichten heeft opgeleverd, hadden de persoonlijke, moeilijker te kwantificeren, reacties op de laatste drie vragen van de evaluatiegesprekken naar mijn idee toch de meeste zeggingskracht. De aard van het werk brengt met zich mee dat deze resultaten ‘nu eenmaal’ lastig te meten zijn en zeker niet in cijfers zijn uit te drukken. Met de acceptatie van dit gegeven kan ik mij als onderzoeker en leidinggevende tevreden stellen.

³ Uitgedrukt in salaris- en overheadkosten vertegenwoordigde het project voor de werkgever een waarde van ca. € 7.500,-.

Ik denk dat het onderzoek dat ik in dit verslag heb gepresenteerd voldoende betekenis heeft gehad om daadwerkelijk een stap in de professionele ontwikkeling van de muziekschool genoemd te kunnen worden en bovendien voldoende inspiratie heeft opgeleverd om verdere stappen in dezelfde richting te zetten. Volgens Verbiest (2007) bestaat er in deze in ieder geval weinig aanleiding voor het innemen van een al te bescheiden positie:

Het ontwikkelen van een professionele leergemeenschap grijpt sterk in de school in. Het is een transformatie van de bestaande praktijk, niet slechts een sleutelen aan die praktijk. Het is een verandering van de tweede orde: een verandering die de cultuur en de structuur van een school fundamenteel raakt, inclusief de rollen en verantwoordelijkheid van de betrokkenen. (p. 166).

Op basis van de resultaten van mijn onderzoek meen ik te kunnen vaststellen dat de implementatie van collegiaal leren door middel van feedback naar aanleiding van lesbezoek zeer wel mogelijk en zinvol is op kunsteducatieve instelling. Ik denk daarom dat dit verslag een zinvolle bijdrage kan leveren aan de discussie over kwaliteitszorg die binnen de sector kunsteducatie terecht veel aandacht krijgt.

6. Evaluatie

Reflectie op het onderzoek

Over het algemeen ben ik zeer tevreden over de wijze waarop het onderzoek is verlopen. In het onderstaande zal ik dat, enigszins chronologisch, toelichten.

Keuze van het onderwerp

Aan de basis van mijn keuze voor het onderwerp van mijn onderzoek lag de inspirerende ervaring die ik persoonlijk, als leidinggevende, heb gehad op het gebied van collegiale leren naar aanleiding van lesbezoek. Het onderwerp paste dus goed bij mij. In dit verband is het volgende citaat uit het werk van Hendriksen (2009) op zijn plaats:

Binnen een totaalaanbod van op probleemoplossing, advisering en op reflectie gerichte ondersteuningsmogelijkheden dient er wel een koppeling plaats te vinden met de (strategische) visie van de organisatie, randvoorwaarden in de organisatie (bijvoorbeeld financieel) en vooral met het engagement van het management, dat de waardering voor de collegiale consultatie en andere begeleidingsvormen met name dient te putten uit eigen ervaring (de voortrekkersrol). (p. 27-28).

Bovendien was het onderwerp actueel voor de muziekschool. Verdere professionele ontwikkeling lag in de lijn van de missie en het competentieprofiel die ik samen met het team heb geformuleerd. De combinatie van mijn uitgesproken enthousiasme voor het 'van elkaar leren' en de mislukte poging zo iets in het voorgaande cursusjaar van de grond te krijgen, droegen bij aan het gevoel dat hier 'iets mee moest'.

Daarnaast was ik van mening dat er binnen de sector kunsteducatie ten onrechte weinig belangstelling voor collegiale feedback naar aanleiding van lesobservatie was, in contrast met de ruime aandacht voor kwaliteitszorg in het algemeen. Dat maakte het onderwerp niet alleen persoonlijk en actueel voor de muziekschool, maar ook relevant binnen de sector.

Aansluiting theorie en praktijk.

De inzichten uit de literatuur bleken van grote waarde voor het onderbouwen van zowel de inhoud als het proces van mijn onderzoek. Ook ben ik tevreden over het feit dat ik in deze inzichten een ondersteuning heb gevonden van mijn persoonlijke ervaringen en overtuigingen als docent en leidinggevende.

Methodologie en data

Over mijn methodische aanpak moet ik iets genuanceerder spreken. Ten eerste had ik een aantal vragen die ik de docenten ter voorbereiding op de gesprekken heb gegeven helderder kunnen stellen. Ik had vooral expliciet onderscheid moeten maken in te geven, respectievelijk gegeven, feedback en te ontvangen, respectievelijk ontvangen, feedback. In de evaluatiegesprekken heb ik dat onderscheid overigens wel kunnen maken. Bovendien had het beter geweest als de

vraag naar de persoonlijke ervaring die wel op het observatieverslag stond expliciet had teruggekomen tijdens het evaluatiegesprek. Ik geloof niet dat ik per saldo veel informatie heb gemist (dankzij de gespreksvorm heb ik kunnen doorvragen en aanvullen), maar ik had het mijzelf als onderzoeker in ieder geval gemakkelijker gemaakt als ik dit beter had gedaan.

Verder geloof ik dat de opzet zorgvuldig, ter zake doend en betrouwbaar was.

Persoonlijke ervaring

Persoonlijk heb ik het uitvoeren van het onderzoek waarvan dit verslag het eindresultaat is, alsmede het leidinggeven aan het project 'Van elkaar leren', dat de kern van het actieonderzoek vormde, als boeiend, leerzaam en ook intensief ervaren.

Ik vond het allereerst boeiend om mijn persoonlijke enthousiasme over de waarde van lesobservaties terug te zien in de reacties van de docenten die aan het project hebben deelgenomen. Ik heb het als docent werkelijk als een voorrecht beschouwd om mij in mijn positie als leidinggevende gemakkelijker te kunnen hebben laten inspireren door het werk van mijn collega's dan in de heersende praktijk op de muziekschool voor de overige docenten gebruikelijk was. Het project 'Van elkaar leren' heeft er toe bijgedragen dat die ongelijkheid is verminderd.

De inzichten en ervaringen die ik tijdens het onderzoek heb opgedaan hebben mij naar mijn idee een stap verder gebracht in de ontwikkeling van mijn vermogen innovatieve processen succesvol te implementeren. In die zin is er ook bij mij sprake geweest van een 'professionele ontwikkeling'. In vergelijking met andere initiatieven die ik op de muziekschool heb ontplooid, heb ik bijvoorbeeld nadrukkelijker mijn persoonlijke motivatie en enthousiasme gecommuniceerd. Minstens zo belangrijk was echter het scheppen van de nodige culturele en structurele voorwaarden voor het doen welslagen van het project (de 'harde en zachte condities'). Dit zijn ervaringen die ik bij volgende innovaties zeker goed zal kunnen gebruiken. Een andere belangrijke les die ik heb geleerd, is dat het voor het optimaliseren van de effectiviteit van collegiale feedback nuttig is aandacht te besteden aan de ontwikkeling van gesprekstechnieken van de deelnemers. Het is mijn voornemen hier tijdens de eerstvolgende studiedag met het team aandacht aan te besteden.

Ik heb het onderzoek om twee redenen als intensief ervaren. Ten eerste heeft het simpelweg nogal beslag gelegd op mijn tijd en energie. Dat was het waard, maar het is ook ten koste gegaan van andere dingen die mij dierbaar zijn. Ten tweede heb ik er moeite mee gehad om dit verslag te vatten binnen het vastgestelde maximum aantal woorden. Het kan voor mij geen kwaad als ik gedwongen wordt to-the-point te zijn en ik begrijp de kaders die vanuit de opleiding aan een verslag worden gesteld. Niettemin vind ik het spijtig dat er dankzij het gestelde maximum nogal wat informatie verloren is gegaan.

Reflectie op mijn rol

In het tweede hoofdstuk heb ik de rol van de leidinggevende gekarakteriseerd als faciliterend, regisserend en coachend. Ik denk dat ik die rol voldoende en naar

tevredenheid van de deelnemers heb vervuld. Ik hoop daarbij dat ik ook enige inspiratie heb kunnen overbrengen. Toch neem ik mij de kritische signalen die ik vanuit het docententeam heb ontvangen ter harte.

Die signalen betroffen onder andere mijn nadrukkelijke enthousiasme over het onderwerp, dat met name bij mijn eerdere poging het 'van elkaar leren' van de grond te krijgen door sommige docenten als enigszins dwingend werd ervaren. Dit heeft enige invloed gehad op het vinden van voldoende enthousiasme onder de docenten om aan het project van dit onderzoek deel te nemen. Het waarderen van deelname aan het project als zinvolle invulling van de in de CAO omschreven 'variabele werkzaamheden' heeft daarbij geholpen.

Ook heb ik in de beleving van een aantal van de deelnemende docenten te nadrukkelijk regie gevoerd met betrekking tot de planning van de lesbezoeken en de onderlinge nabespreking. Ik betwijfel eerlijk gezegd of die regie inderdaad niet effectief is geweest, want mijn ervaring is dat juist dankzij de gevulde agenda's van de meeste docenten het risico bestaat dat onvoldoende aan de naleving van gemaakte afspraken wordt tegemoetgekomen als hier door de schoolleiding onvoldoende aandacht aan wordt besteed. Toch denk ik dat ik effectiever heb kunnen zijn in de manier waarop ik docenten aan de gemaakte afspraken heb gehouden.

Reflectie op de relaties

Bovengenoemde kritische kanttekeningen hebben enige invloed gehad op de relatie tussen mij als leidinggevende en de docenten. In de verschillende contacten die ik in de periode waarin het project 'Van elkaar leren' plaatsvond met de docenten heb gehad, heb ik echter voldoende positieve signalen ontvangen om te kunnen constateren dat de relatie tussen mij en de betrokken docenten dankzij het project in positieve zin is gegroeid. Mijn uitgesproken waardering voor hun professionele kernkwaliteit is daar zeker debet aan geweest. De docenten vonden het over het algemeen prettig om te merken dat er vanuit de schoolleiding nadrukkelijk aandacht voor en erkenning van hun persoonlijke manier van lesgeven was en die aanpak kennelijk belangrijk genoeg werd geacht om voor anderen van nut te kunnen zijn.

Ook het feit dat ik mij in en door het project nadrukkelijk niet heb gepresenteerd als 'superpedagoog', maar eerder als faciliterend leidinggevende, heeft de relatie tussen mij en de docenten naar mijn idee positief beïnvloed. Ik heb de indruk dat de professionele en persoonlijke verhoudingen hierdoor zijn verstrekt.

Hoe het een en ander in de toekomst, ook ten opzichte van mijn relaties met de docenten die niet actief aan bij het project waren betrokken, zal uitwerken, valt moeilijk te voorspellen. Ik sluit op basis van de opgedane ervaringen echter niet uit, dat het project 'Van elkaar leren' niet alleen een stap is geweest in de professionele ontwikkeling van de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk, maar tevens een markering zal zijn geweest in de ontwikkeling van de professionele relatie tussen mijzelf als leidinggevende en het docententeam.

Literatuur

- Allemeersch, I. & Drunen, R. van (2008) *Actief personeelsbeleid in de school. Handboek voor leiders*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Emst, A. van (1999) *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum / Edukern.
- Euwema, M. & Waals, J. van der (2009) *Teams in scholen. Samen werkt het beter*. Amersfoort: BMC advies management.
- Fullan, M. (2008) *The six secrets of change. What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galenkamp, H. & Vollenhoven, M. (2009) *Als scholen een gezicht krijgen. De cultuur als voedingsbodem voor een lerende organisatie*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Graaf, A. de & Kunst, K. (2008) *Einstein en de kunst van het zeilen. Een zoektocht naar de nieuwe rol van de leidinggevende*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Gührs, M. & Nowak, C. (2006) *Het constructieve gesprek. Een praktische leidraad voor overleg, onderwijs en leidinggeven vanuit de Transactionele analyse*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Harinck, F. (2008) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers N.V..
- Homan, Th. (2001) *Teamleren. Theorie en facilitatie*. Den Haag: Academic Service.
- Hendriksen, J. (2009) *Collegiale consultatie en coaching. Een model voor het coachingsgesprek*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Jutten, J. (2008) *De systeemdenker in actie. Leiding geven in een lerende school*. Echt: Jan Jutten training en ontwikkeling.
- Mastenbroek, W.F.G. (2008) *Verandermanagement*. Heemstede: Holland Business Publications.
- Senge, P.M., Cambron McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2008) *Lerende scholen. Het vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Den Haag: Academic Service.
- Swieringa, J. & Jansen, J. (2008) *Gedoe komt er toch. Zin en onzin over organisatieverandering*. Schiedam: Scriptum management.
- Verbiest, E. (2007) *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant-Uitgevers.
- Weggeman, M. (2008) *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum management.

Genoemde jaartallen betreffen het jaar van uitgave van de door mij gebruikte druk. Dat is niet in alle gevallen het jaar waarin de eerste druk is verschenen.

Bijlagen

Bijlage 1: Basisprofiel muziekschooldocent

In onderstaand basisprofiel zijn de resultaten verwerkt van de studiemiddag die het docententeam van de Gemeentelijke Muziekschool Katwijk begin 2008 heeft gehouden over de vraag “Hoe ziet de ideale muziekschooldocent er uit?”. Het format van het basisprofiel is standaard voor alle functies binnen de organisatie van de gemeente Katwijk.

Basisprofiel Docent muziekschool

Functie karakteristiek	• <i>Verantwoordelijkheid als docent</i> De muziekschooldocent is verantwoordelijk voor het verzorgen van muziekonderwijs aan leerlingen die zich voor een cursus aan de gemeentelijke muziekschool hebben ingeschreven. Binnen de kaders van de muziekschool heeft hij een hoge mate van zelfstandigheid bij het uitvoeren van zijn taken en de invulling van zijn verantwoordelijkheden. Dit geldt met name voor de lesgebonden taken en de voorbereiding en nazorg daarvan (zie “generieke taken”). De docent wordt hierbij ondersteund door de administratie en de teamleider van de muziekschool. Hij weet wanneer hij de administratie of de teamleider bij zijn werk moet betrekken en neemt zijn verantwoordelijkheid voor de goede communicatie met hen. • <i>Positie binnen het team van de muziekschool</i> Binnen het docententeam van de muziekschool gedraagt de docent zich als een echte samenwerker, met name wat betreft de invulling van de algemene en variabele werkzaamheden behorende bij de niet-lesgebonden taken (zie “generieke taken”). Hij weet wanneer hij collega's bij zijn werk moet betrekken, neemt verantwoordelijkheid voor de interne communicatie, en legt verantwoording af ten opzichte van de teamleider. De muziekschooldocent is zich ervan bewust dat de muziekschool een integraal onderdeel is van de gemeentelijke organisatie en heeft oog voor de neutrale, dienstverlenende positie van de muziekschool binnen de samenleving.
Generieke taken	• Lesgebonden taken. Dit betreft het geven van de lessen zelf op het in het rooster afgesproken tijdstip. Onder ‘lesgeven’ wordt ook het leiden van repetities van orkesten, ensembles en bands verstaan, alsmede het verzorgen van het overige cursusaanbod. • Niet-lesgebonden taken: voorbereiding en nazorg van de lesgebonden taken. Dit zijn taken die direct op de lessen betrokken zijn, zoals de inhoudelijke voorbereiding van de lessen, het inroosteren, bijhouden van de presentie, rapporten schrijven, examens afnemen, onderhouden van contact met ouders, bijhouden van de vakliteratuur en de aan de lessen gebonden artistieke vaardigheden.. • Niet-lesgebonden taken: algemene werkzaamheden. Dit zijn vaste taken die voor elke docent hetzelfde zijn, zoals de algemene docentenvergaderingen en studiedagen, bijdrage aan de open dag, functioneringsgesprek, voorspeelavond eigen leerlingen, zorg voor instrumentarium en bibliotheek. • Niet-lesgebonden taken: variabele werkzaamheden. Dit zijn taken die per docent, per periode kunnen variëren en met de teamleider afgesproken worden. Onder andere: projectmatig overleg, bijdrage aan of coördinatie van uitvoeringen en evenementen, eventueel reizen tussen interne locaties, presentatie instrument voor jonge leerlingen, bijdrage aan informatiemateriaal van de muziekschool, ontwikkeling van speciaal lesmateriaal etc.

Competenties	• <i>Resultaatgericht</i> Doel is de leerling zelfstandig op zijn eigen niveau te leren musiceren. Daarbij hoort het stellen van uitdagende en haalbare doelen. Zowel van de leerling als van de docent wordt een actieve houding verwacht om die doelen te behalen. Het plezier dat de leerling heeft in het muziek maken is zowel een resultaat van de lessen als een voorwaarde voor een vruchtbare muziekstudie. Voor samenspelen geldt hetzelfde. Het plezier dat leerlingen beleven aan het samen muziek maken is dus deels een resultaat van het handelen van de docent. • <i>Mensgericht</i> Behalve het overdragen van kennis en het aanleren van muzikale en instrumentale vaardigheden, heeft de muziekschooldocent ook oog voor de persoonlijke en sociale aspecten van het muziek maken. De docent heeft aandacht voor de individuele leervraag van de leerling, alsmede voor de betekenis die de muziekstudie heeft in zijn leven. Hij beschikt over een groot empathisch vermogen en gaat flexibel met verschillende mensen om: verschillende leeftijden, sociale achtergrond, muzikale niveaus en ambities, individuen en groepen. Hij heeft daarbij een onbevooroordeelde houding ten opzichte van zijn leerlingen; iedereen is welkom en iedereen kan iets leren. De docent weet te motiveren, te inspireren en de fantasie en creativiteit van de leerling te prikkelen. Hij probeert het beste in de leerling naar boven te halen en realiseert zich dat het geven van positieve feedback daartoe een belangrijk instrument is. Hij gaat zorgvuldig en integer om met de persoonlijke band die tussen leerling en docent kan ontstaan. • <i>Omgevingsgericht</i> De docent onderhoudt actief contact met zijn leerlingen, de ouders van leerlingen, collega's, administratie en teamleider. Hij realiseert zich dat hij voor leerlingen een voorbeeldfunctie heeft en weet zich naar buiten toe representatief te gedragen. Hij gaat zorgvuldig met de inventaris van de muziekschool om. • <i>Professionaliteit</i> De docent houdt actief zijn kennis en vaardigheden op instrumentaal, methodisch, pedagogisch en didactisch gebied bij. Hij onderhoudt functioneel relevante relaties en netwerken met vakgenoten op regionaal en landelijk niveau. Hoewel van een muziekschooldocent een grote veelzijdigheid wordt verwacht, heeft ieder ook zijn specialisme. De docent onderkent zijn sterke en zwakke kanten. Hij weet wat hij de leerling te bieden heeft en ook wanneer hij niet op voldoende niveau aan de vraag van de leerling kan voldoen.
---------------------	--

Bijlage 2: Spelregels project 'Van elkaar leren'

Spelregels

1. Jullie zijn er voor elkaar. Er wordt niet beoordeeld of geoordeeld. Onderling respect en vertrouwen zijn de voorwaarden voor deelname aan het project.
2. Doel van de observatie is het opmerken en analyseren van succeselementen van de les: welk gedrag van de docent heeft op wat voor manier een positief effect op de leerprestaties van de leerlingen of het verloop van de les in het algemeen?
3. Streef bij je observatie en de nabespreking enige diepgang na. Van het louter geven of ontvangen van oppervlakkige complimentjes wordt je niet veel wijzer. Probeer daarom goed onder woorden te brengen hoe het gedrag van de docent een positief effect heeft.
4. Als je je als observator of docent om wat voor reden dan ook tijdens de observatie of de nabespreking ongemakkelijk voelt, dan meld je dat onmiddellijk aan je maatje, onderbreek je de observatie of nabespreking en bespreek je het samen. Zoiets heeft altijd voorrang.
5. Het is geen probleem als er tijdens de nabespreking op verzoek van de docent die les heeft gegeven ook verbeterpunten aan de orde komen. Dat maakt echter geen deel uit van het project of mijn onderzoek en is dus nadrukkelijk 'of the record'. Doe als docent je voordeel met zulk soort feedback: je kunt er op reageren, maar verdedig je vooral niet.
6. Het is duidelijk dat de observatie enige invloed kan hebben op het verloop van de les. Zowel de leerlingen als de docent bevinden zich immers in een ongewone situatie, de observator overigens eveneens. Neem dit als een gegeven en laat je er zo min mogelijk door beïnvloeden.
7. Wees zo open en eerlijk mogelijk tijdens het project. Niemand heeft baat bij sociaal wenselijke reacties. Dit geldt voor het uitspreken van je verwachtingen, de nabesprekingen, het terugkomen op je verwachtingen etc.
8. Alles wat tijdens de onderlinge of plenaire nabespreking aan de orde komt is vertrouwelijk voor de deelnemers. De resultaten komen ook geanonimiseerd in mijn scriptie terug.

Bijlage 3: Verslag individuele gesprekken over verwachtingen

Vraag 1: Heb je ervaring met lesobservaties en feedback geven aan of ontvangen van collega's? Zo ja: wat zijn die ervaringen? Beschrijf de vorm, wat je er aan hebt gehad en hoe je het persoonlijk hebt ervaren.										
	deelnemers		A	B	C	D	E	F	G	H
Nee			x	x	x		x		x	x
Aan het begin van mijn loopbaan een aantal keer een stagiair op lesbezoek. Ik heb zelf niets van deze observatie geleerd, maar vond het wel leuk om iets voor de student te kunnen betekenen.						x				
Vorig jaar een middag lesbezoek bij een collega op deze school. Ik vond het nuttig (de rust in de les door de 'afstand' die de docent t.o.v. de leerlingen nam vielen mij op) en een goede persoonlijke ervaring.								x		

Vraag 2: Waar kun je tijdens de observatie allemaal op letten? (van het gebruik van lesmateriaal/didactische hulpmiddelen tot het persoonlijke contact met de leerling).

	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Vakinhoudelijk									
<i>Vakinhoudelijke elementen</i>									
Aandacht voor fysieke houding					x				
Aandacht voor instrumentbeheersing			x				x	x	
Aandacht voor muzikaliteit			x					x	
Aandacht voor uit het hoofd spelen / improvisatie					x				
Aansluiting op de muzikale interesse van de leerling	x					x			
Aansluiten op het niveau van de leerling		x							
Aandacht voor theorie				x				x	
<i>Handelen van de docent als musicus</i>									
Balans tussen werkzaamheid van de leerling en werkzaamheid van de docent				x		x			
Voorspelen/meespelen/begeleiden door de docent				x	x				
Inzetten van eigen vakkennis en muzikale bagage	x				x	x			
Didactisch									
<i>Lesmateriaal en didactische hulpmiddelen</i>									
Gebruik methodes, repertoirestukken, improvisatiemateriaal	x	x					x		
Gebruik computer, audio/visueel materiaal	x	x		x					
<i>Structuur en tempo</i>									
Structuur van de les / indeling in onderdelen / lespatroon / methodische aanpak	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Intuïtieve, improviserende, individuele benadering		x	x						x
Werktempo in de les					x		x		
<i>Leerdoelen en manier van studeren</i>									
Stellen van uitdagende en haalbare doelen in de les	x								
Balans tussen jouw doelen en die van de (ouders van) de leerling			x						
Aandacht voor wat en hoe de leerling heeft geoefend						x			
Aandacht voor wat en hoe de leerling voor de volgende les gaat oefenen	x							x	
Pedagogisch									
<i>Pedagogisch handelen</i>									
Wijze waarop de docent de boodschap overbrengt							x		
Controle of de boodschap is overgekomen				x					
Balans tussen auditieve en visuele benadering									x
Gebruik van beelden			x						x
Gebruik van humor			x						
Nauwkeurigheid	x								
Creativiteit									x
Observeren van de leerling			x						
Aanpak groepsles			x	x	x				
<i>Sociale vaardigheden</i>									
Sociaal contact tussen docent en leerling	x	x		x					x
Inspelen op de verschillende soorten leerlingen en hun gemoedstoestand		x				x			
Aandacht voor sfeer, ontspanning, klimaat van vertrouwen		x			x		x		
Motiveren en inspireren van de leerling			x		x				
Omgang met gebrekkige motivatie of werkzaamheid leerling	x	x							
Contact met de ouders van de leerling			x						

Vraag 3: Wat verwacht je zelf voor je collega's (met name je 'maatje') te kunnen betekenen? (op welke punten denk je als observator goede feedback te kunnen geven en wat verwacht je dat je maatje als jouw sterke punten kan opmerken?).

	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Vakinhoudelijk									
<i>Vakinhoudelijke elementen</i>									
Aandacht voor fysieke houding					X				
Aandacht voor improvisatie						X			
Aansluiten op de muzikale interesse van de leerling	X								
Aansluiten op het niveau van de leerling		X							
Aandacht voor theorie				X					
<i>Handelen van de docent als musicus</i>									
Begeleiden aan de piano					X				
Overtuiging leerlingen door vakkennis en houding					X				
Muzikale veelzijdigheid	X	X				X			
Didactisch									
<i>Lesmateriaal en didactische hulpmiddelen</i>									
Gebruik maken van divers lesmateriaal en didactische hulpmiddelen	X	X							
<i>Structuur en tempo</i>									
Structuur van de lessen	X			X					
Intuïtieve aanpak			X						X
Concentratie op de muziek; er wordt gewerkt in de les								X	
<i>Leerdoelen en manier van studeren</i>									
Haalbare doelen stellen	X								
Aandacht voor de manier van studeren								X	
Pedagogisch									
<i>Pedagogisch handelen</i>									
Beeldende uitleg van abstracte dingen			X						X
Humor			X						
Nauwkeurigheid	X								
Creativiteit									X
Goed observeren (zowel persoonlijk als technisch)			X						
Alle leerlingen betrokken houden bij groepsles					X				
Vormgeving van groepsles				X					
<i>Sociale vaardigheden</i>									
Sociaal contact met de leerlingen, met name tijdens ontvangst in de les		X							
Persoonlijk contact met de leerling									X
Individuele benadering van de leerling									X
Goed kunnen inspelen op verschillende situaties (leerlingen, lesvormen)						X			
Aandacht voor een prettige sfeer, waarin leerlingen zich op hun gemak voelen		X						X	
Enthousiasmeren			X		X				
Omgaan met 'probleemgevallen'; leerlingen die niet voor hun les oefenen		X							

Vraag 4: Wat verwacht je dat je collega's (met name je 'maatje') voor jou kunnen betekenen? (op welke punten verwacht je wat te kunnen opsteken van je observatie en wat hebben jouw leerlingen daar uiteindelijk aan?).

	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Vakinhoudelijk									
<i>Vakinhoudelijke elementen</i>									
Aandacht voor instrumentbeheersing								X	
Aandacht voor theorie									X
Aanpak muzikale problemen	X								
Behandeling puur muzikale aspecten			X						
<i>Handelen van de docent als musicus</i>									
Verhouding voorspelen / zelfstandig spelen				X					
Didactisch									
<i>Lesmateriaal en didactische hulpmiddelen</i>									
Gebruik van lesmateriaal								X	
Gebruik computer in de (groeps)les				X					
<i>Structuur en tempo</i>									
Structuur in / indeling van de les, methodiek			X		X	X	X	X	
Gebruik methode/improviserende aanpak		X							
Dosering van het tempo in de les					X				
<i>Leerdoelen en manier van studeren</i>									
Lijn uitzetten naar het gewenste doel									X
Pedagogisch									
<i>Pedagogisch handelen</i>									
Manier van uitleggen, de boodschap overbrengen								X	
Striktheid, concreetheid in aanpak			X						X
Aanpak groepsles			X						
<i>Sociale vaardigheden</i>									
Houding docent t.o.v. leerlingen	X								
Aanpak ongeïnteresseerde houding leerling	X								

Vraag 5: Hoe denk je dat dit project kan bijdragen aan het ontwikkelen van de kwaliteit van de muziekschool? (van individueel niveau tot het functioneren van het hele team).

	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>Individueel niveau</i>									
Toepassing van geobserveerde elementen in eigen lespraktijk		x						x	
Opdoen van andere inzichten, verruiming van je blik, vergroting van je bagage			x	x		x	x	x	
Vergroting van de flexibiliteit van je aanpak		x							
Stimulering reflectie / het houdt je scherp			x	x	x				x
<i>Teamniveau</i>									
Intensivering van het contact tussen collega's in het algemeen			x						x
Intensivering van het professionele contact tussen collega's									x
Intensivering van het persoonlijke contact tussen collega's			x						
Stimulering samenwerking tussen collega's in de toekomst							x	x	
Bijdrage aan transparante cultuur									x
Wederzijdse inspiratie				x					

Bijlage 4: Verslag individuele evaluatiegesprekken

Vraag 1: Waar heb je tijdens de observatie met name op gelet (van het gebruik van lesmateriaal/didactische hulpmiddelen tot het persoonlijke contact met de leerling).									
	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Niets speciaals			X		X				
Vakinhoudelijk									
<i>Vakinhoudelijke elementen</i>									
Fysieke houding van de leerling						X			
Aandacht voor techniek							X		
Aandacht voor ademhaling								X	X
<i>Handelen van de docent als musicus</i>									
Meespelen met de leerling						X			
Didactisch									
<i>Lesmateriaal en didactische hulpmiddelen</i>									
Gebruik van lesmateriaal		X							
Verhouding technisch en muzikaal repertoire								X	
<i>Structuur en tempo</i>									
Opbouw van de les		X							
Gebruik van methode									X
<i>Leerdoelen en manier van studeren</i>									
Pedagogisch									
<i>Pedagogisch handelen</i>									
Betrokkenheid van de leerling							X		
Speelplezier		X							
Aanpak groepslessen				X		X			
<i>Sociale vaardigheden</i>									
Sociale contact met de leerlingen							X	X	
Sfeer in de les						X			X

Vraag 2a: Wat heb je zelf voor je collega's (met name je 'maatje') kunnen betekenen? (op welke punten heb je als observator goede feedback kunnen geven?).

deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Vakinhoudelijk								
<i>Vakinhoudelijke elementen</i>								
Let nauwkeurig op speeltechniek					X			
Veel aandacht voor ademtechniek							X	
Veel aandacht voor frasering en articulatie						X		
Goede mix van theorie en praktijk								X
<i>Handelen van de docent als musicus</i>								
Bevordering van de zelfwerkzaamheid van de leerling					X			
Leerling vooral zelf laten spelen, pas wanneer het nodig is helpen door voor- of mee te spelen	X							X
Geeft het goede voorbeeld		X			X			
Duidelijk voordoen en duidelijke uitleg							X	
Didactisch								
<i>Lesmateriaal en didactische hulpmiddelen</i>								
<i>Structuur en tempo</i>								
Strak lespatroon			X					
Goede structuur in de les	X							
Effectieve niet-methodische aanpak							X	
<i>Leerdoelen en manier van studeren</i>								
Pedagogisch								
<i>Pedagogisch handelen</i>								
Grondige aanpak			X					
Heldere uitleg		X						
Goede doortastende, vasthoudende aanpak zonder dat het ten koste gaat van de sfeer in de les								X
Heel precies en zonder de aandacht te verliezen								X
Is betrokken bij de leerling, let goed op					X			
Geduld met de leerlingen				X				
Positieve dingen eruit lichten, ook als het niet zo goed gaat				X				
Lief zijn voor de jonge leerlingen				X				
In groepslessen krijgen leerlingen ook voldoende persoonlijke aandacht		X						
Veel samenspelen van de leerlingen						X		
<i>Sociale vaardigheden</i>								
Goed sociaal contact met de leerlingen	X							
Rustige sfeer in de les		X						
Goede, ontspannen sfeer					X		X	
Aandacht voor speelplezier en enthousiasme		X						
Veel aandacht voor motivatie bij volwassen leerling						X		

Vraag 2b: Wat heb je zelf voor je collega's (met name je 'maatje') kunnen betekenen? (wat heeft je maatje als jouw sterke punten opgemerkt?).

	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Vakinhoudelijk									
<i>Vakinhoudelijke elementen</i>									
Aandacht voor klankvorming									x
Aandacht voor ademhaling								x	
<i>Handelen van de docent als musicus</i>									
Alleen voorspelen als het iets toevoegt								x	
Didactisch									
<i>Lesmateriaal en didactische hulpmiddelen</i>									
Goed gebruik van divers lesmateriaal	x								
Effectief gebruik van methodisch lesmateriaal								x	
<i>Structuur en tempo</i>									
Strak lespatroon				x					
Effectief gebruik van intuïtieve benadering									x
<i>Leerdoelen en manier van studeren</i>									
Pedagogisch									
<i>Pedagogisch handelen</i>									
Doortastende, vasthoudende aanpak								x	
Echte, persoonlijke aandacht									x
Ondersteuning klankvorming met gebaren									x
Plezier in het lesgeven				x					
Veel geduld met de leerlingen			x						
Individuele aandacht voor leerlingen in groepsles, terwijl de anderen betrokken blijven							x		
Veel activiteit voor alle leerlingen in een groepsles					x				
<i>Sociale vaardigheden</i>									
Gezellige, ontspannen sfeer in de les									x
Rustige sfeer in de les	x								
Rustige uitstraling		x							
Stimuleren van de leergierige houding van de leerlingen								x	
Aandacht voor motivatie van de leerling					x				

Vraag 3: Wat hebben je collega's (met name je 'maatje') voor jou betekend? (op welke punten heb je wat opgestoken van je observatie en wat hebben jouw leerlingen daar uiteindelijk aan?).									
	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Vakinhoudelijk									
<i>Vakinhoudelijke elementen</i>									
Ik kan meer aandacht besteden aan de fysieke houding van de leerlingen									x
Ik kan op een meer lijfelijke manier aandacht besteden aan ademhaling								x	
Ik kan meer aandacht aan frasering besteden						x			
Ik zou meer aandacht aan theorie kunnen besteden									x
<i>Handelen van de docent als musicus</i>									
Ik kan minder zelf aan het werk zijn en de leerlingen meer laten werken									x
Misschien minder zelf spelen en meer naar de leerlingen luisteren					x				
Didactisch									
<i>Lesmateriaal en didactische hulpmiddelen</i>									
<i>Structuur en tempo</i>									
Ben erop gewezen dat een zekere werkdiscipline in de les geen kwaad kan en niet ten koste hoeft te gaan van de sfeer									x
Goed voorbeeld van hoe je ook zonder methode prima kunt werken, dat je daarop kunt vertrouwen								x	
Ik zou meer variatie kunnen aanbrengen in wat ik met welke leerling doe, en wat minder aan mijn structuur van methodes en stukken kunnen vasthouden								x	
Misschien wat meer rust in mijn lestempo brengen					x				
<i>Leerdoelen en manier van studeren</i>									
Pedagogisch									
<i>Pedagogisch handelen</i>									
Ik ben aangemoedigd doortastender en vasthoudender te zijn									x
De feedback heeft mij gesteund op een punt waar ik zelf nogal kritisch op was: mijn doortastende, methodische aanpak								x	
Ben erop gewezen dat leerlingen in een groepsles elkaar meer kunnen helpen dan ik zelf toelaat									x
Misschien groepsleerlingen meer laten samenspelen						x			
Vergroting bewustzijn belang van de aandacht die docenten (zouden) moeten hebben voor hoe leerlingen reageren op je houding en gedrag			x						
<i>Sociale vaardigheden</i>									
Ik kan meer aandacht besteden aan het 'sociale praatje' aan het begin van de les	x								
Misschien meer aandacht voor motivatie bij volwassen leerlingen, in plaats van vooral veel te spelen							x		

Vraag 4: In hoeverre denk je dat dit project heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van de kwaliteit van de muziekschool? (van individueel niveau tot het functioneren van het hele team).

	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
<i>Individueel niveau</i>									
Toepassing van geobserveerde elementen in eigen lespraktijk		x							
Opdoen van andere inzichten, verruiming van je blik, vergroting van je bagage								x	
Vergroting van de flexibiliteit van je aanpak		x							
Stimulering reflectie / het houdt je scherp						x	x		
Positieve bevestiging van mijn manier van lesgeven		x							
Is afhankelijk van wat je als docent in de praktijk met deze ervaring doet				x					
Voor voldoende aanleiding om werkelijk mijn aanpak te veranderen, was het project te kleinschalig						x			
<i>Teamniveau</i>									
Intensivering van het contact tussen collega's in het algemeen		x	x						
Intensivering van het professionele contact tussen collega's					x			x	x
Intensivering van het persoonlijke contact tussen collega's			x					x	
Stimulering samenwerking tussen collega's in de toekomst						x			
Bijdrage aan transparante cultuur									x
Wederzijdse inspiratie							x		
Is mede afhankelijk van wat de schoolleiding ermee doet			x						

Vraag 5: Zou je in de toekomst betrokken willen zijn bij een of andere vorm van leren van je collega's?

	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Ja, altijd leuk		x							
Ja, ik ben erg enthousiast			x						
Ja, mits iedereen, zoals in dit project, inderdaad open en eerlijk tegenover elkaar is			x						
Ja, maar dan bij een collega die 'dichter bij mij' staat, wellicht met hetzelfde instrument op een andere school				x					
Ja					x				
Ja, mits het praktisch te organiseren is						x			
Niet op dezelfde manier, want daarvoor heeft het concreet te weinig opgeleverd							x		
Wel op een andere manier, bijvoorbeeld door samen met een collega les te geven aan elkaars leerlingen (daar steek je ook wat van op)							x		
Ja, ik zou bijvoorbeeld feedback willen ontvangen op punten die ik zelf kan aandragen								x	
Ja, ik zal dan waarschijnlijk ook een zekere weerstand voelen, maar ik vind het wel goed dat het gebeurt									x

Vraag 6 (observatieverslag): Hoe heb je de observatie en nabespreking persoonlijk ervaren?									
	deelnemers	A	B	C	D	E	F	G	H
Prettig		x							
Prettig, ik voelde mij op mijn gemak en had toen ik geobserveerd werd ook niet de neiging 'extra mijn best te doen'			x						
Moeizaam, onbevredigend en frustrerend. Wij hadden een totaal andere benadering en kwamen niet op dezelfde golflengte				x					
Positief. Je krijgt inzicht in elkaars belevingswereld.				x					
Leerzaam					x				
Prettig en positief, ik voelde mij zowel als docent als als observator op mijn gemak						x			
Ik vond het leuk, gezellig ook, voelde mij niet geremd maar op mijn gemak en was blij met de complimenten								x	
Aanvankelijk voelde ik mij ongemakkelijk bij de observatie, later niet meer. Ik vond het inspirerend om onze verschillende aanpak te zien en te bespreken									x

Bijlage 5: Verschillen kunsteducatie en basis- en voortgezet onderwijs

Er valt een aantal wezenlijke verschillen tussen de sector kunsteducatie enerzijds en het basis- en voortgezet onderwijs anderzijds op te merken, die hun invloed hebben op het ter hand nemen van de professionele ontwikkeling van een docententeam. In dit verband zijn naar mijn idee de volgende 5 specifieke kenmerken van de sector kunsteducatie het meest relevant:

1. Er is geen sprake van leerplicht, maar van vrijetijdsonderwijs.
2. Er is geen sprake van centrale regelgeving, gestelde eindtermen, kerndoelen of iets dergelijks, en ook niet van inspectie van overheidswege of andersoortige controle.
3. De docenten hebben vanuit hun vakopleiding over het algemeen maar weinig pedagogisch-didactische bagage en op feedback gerichte sociale vaardigheden meegekregen.
4. Op een muziekschool wordt overwegend individueel of in kleine groepen les gegeven en zeer weinig klassikaal.
5. De docenten werken in overgrote meerderheid in deeltijd, vaak met kleine dienstverbanden.

Hieronder volgt een toelichting op deze kenmerken.

1. Vrijetijdsonderwijs

Omdat er in het vrijetijdsonderwijs geen sprake is van een verplichting van de kant van de afnemer (leerplicht), is er ook geen morele of daadwerkelijke verplichting van de kant van de aanbieder (de school, de subsidiegever, de overheid) om het onderwijs en de professionele ontwikkeling met voldoende middelen te ondersteunen. Besluitvorming hierover vindt op lokaal niveau plaats en er is geen sprake van bindend beleid. Hoewel er in de verschillende CAO's die op de kunsteducatieve sector van toepassing zijn gelden ter beschikking zijn gesteld voor scholing, is het in de praktijk in grote mate afhankelijk van de keuze van bestuur en/of directie van de instelling in hoeverre er op serieuze wijze aandacht en geld wordt besteed aan professioneel leren.

2. Regelgeving en controle

Dit punt heeft direct met het voorgaande te maken. Was er in de kunsteducatie immers sprake geweest van leerplicht, dan had er zeker ook regelgeving en controle op de naleving daarvan bestaan. Door het ontbreken van centrale regelgeving en controle daarop, moet de prikkel tot professionele ontwikkeling óf van de lokale subsidiegever, óf vanuit de instelling zelf komen. Wanneer de subsidiegever hier om wat voor reden dan ook onvoldoende aandacht voor heeft, wordt het aan de instelling zelf gelaten om zichzelf scherp te houden. De vrijblijvendheid die hierdoor kan ontstaan is onvergelijkbaar met de situatie in het basis- en voortgezet onderwijs.

Het is in dit verband overigens relevant op te merken dat het grootste deel van de kunsteducatieve instellingen in Nederland zich heeft aangesloten bij de landelijke branchevereniging Kunstconnectie. Deze vereniging heeft de professionalisering van de aangesloten instellingen nadrukkelijk op de agenda staan en speelt hierbij een actieve, ondersteunende rol. Voorbeelden hiervan zijn de begeleiding bij de

certificering van deze instellingen, ondersteuning van competentie management en professionele ontwikkeling via 'bedrijfsscholen'. Je zou kunnen zeggen dat Kunstconnectie hiermee in het gat is gesprongen dat is ontstaan nadat de overheidsinspectie van de instellingen voor muziekonderwijs is weggevallen. De genoemde certificering heeft echter geen officiële status en is niet bindend van karakter. De kwaliteitszorg die de certificering beoogt te waarborgen bevindt zich bovendien met name op het niveau van beleid en proces, en veel minder op het niveau van het gedrag van de individuele docent. Ook in de aandacht voor het ontwikkelen van competenties en de scholing via bedrijfsscholen is er weinig aandacht voor collegiale feedback naar aanleiding van lesbezoek.

3. Vakopleiding docenten

De meeste docenten die op muziekscholen werken hebben hun vakopleiding gevolgd in een tijd dat er op de conservatoria maar weinig aandacht was voor pedagogiek, didactiek en de ontwikkeling van sociale vaardigheden om goed op een muziekschool te kunnen functioneren. Dit, ondanks de wetenschap dat het overgrote deel van de afgestudeerde musici op één of andere manier in het muziekonderwijs terecht zou komen. Waar bij een pabo of een lerarenopleiding het lesgeven centraal staat en stages (inclusief feedback) een belangrijke rol spelen, staat bij de conservatoriumopleiding ook nu nog de muzikale ontwikkeling van de student zelf centraal en is er niet of nauwelijks sprake van feedback naar aanleiding van lesobservaties. De huidige muziekschooldocent heeft zijn competenties dus met name zelfstandig in de praktijk ontwikkeld en is niet of nauwelijks gewend aan lesbezoek of feedback van collega's.

4. Lesvormen

Een ander verschil is, dat er op muziekscholen vooral individueel en in relatief kleine groepen wordt lesgegeven, in tegenstelling tot scholen voor primair- en voortgezet onderwijs, waar de dominante lesvorm klassikaal is. Ook is op een muziekschool de tijd dat docent en leerling per week contact hebben aanmerkelijk korter dan met name in het basisonderwijs het geval is. Dat heeft als consequentie, dat eventueel lesbezoek op nadrukkelijker wijze invloed heeft op de setting van de les dan bij klassikale lessen het geval is. Een verschil met het voortgezet onderwijs is, dat er aldaar meer aanleiding is voor docenten om samen te overleggen over de ontwikkeling van de leerlingen. Iedere klas, iedere leerling, is daar immers onder de hoede van verschillende docenten. In de vorm van het onderwijsaanbod van muziekscholen ligt dit professionele contact tussen collega's niet besloten. Het moet dus apart worden georganiseerd.

5. Deeltijders met kleine dienstverbanden

Tot slot werken er op een muziekschool in vergelijking met basis- en middelbare scholen meer deeltijders (vrijwel uitsluitend), waarvan velen met relatief kleine dienstverbanden. Daardoor ontmoeten zij elkaar soms niet of nauwelijks op de school en zijn zij bovendien maar beperkt beschikbaar voor activiteiten buiten hun lesgebonden uren. Het eerste is niet bevorderlijk voor het vanzelfsprekende professionele contact en het tweede zorgt voor praktische problemen bij het daadwerkelijk vormgeven van professionele ontwikkeling via lesobservaties.

Bijlage 6: Resultaatmeting in de sector kunsteducatie

Binnen de sector kunsteducatie is er veel aandacht voor professionalisering en daarbij is er, begrijpelijk, behoefte om de resultaten van die professionalisering te meten. De instellingen zelf, de klanten, en/of de subsidiegevers willen immers graag weten waar de inspanning toe leiden. De branchevereniging Kunstconnectie, waar de meeste professionele kunsteducatieve instellingen bij zijn aangesloten speelt een belangrijke rol bij het ondersteunen van deze professionalisering en heeft 'kwaliteitszorg' prominent op de agenda staan. Zo zet Kunstconnectie zet nadrukkelijk in op de onafhankelijke certificering van kunsteducatieve instellingen. Deze certificering richt zich met name op beleids- en procesmatige aspecten, zoals een deugdelijk beleidsplan, heldere jaarverslagen, gezonde financiële huishouding (inclusief budget ten behoeve van scholing) etc. en veel minder op het niveau waarop de kernkwaliteit van een kunsteducatieve instelling zich werkelijk (of in ieder geval op zijn minst even goed) bevindt: dat van het gedrag van de individuele docent.

Anderzijds wordt er door Kunstconnectie veel aandacht besteed aan de competentieontwikkeling van docenten en, recentelijk, voor hun professionele ontwikkeling via zogenaamde 'bedrijfsscholen'. Mijn bezwaar tegen de competentiegerichte benadering die de laatste jaren in de onderwijssector in het algemeen zo populair is, is dat het gedrag van het individu (toch al de kleinste te onderscheiden sociale eenheid) daarbij als het ware opgeknipt wordt in tastbare, geïsoleerde elementen die schijnbaar in betrekkelijke onafhankelijkheid van elkaar kunnen worden ontwikkeld. Dit suggereert de opvatting dat de ontwikkeling van de leerling, of de professioneel lerende docent, lijkt te zijn geslaagd wanneer alle noodzakelijk geachte competenties zijn afgevinkt. Het is echter mijn overtuiging dat het succesvol opereren van een muziekstudent, musicus of muziekdocent juist grotendeels wordt bepaald door de manier waarop die afzonderlijke kwaliteiten succesvol en met al hun eigenaardigheden met elkaar interfereren. Om dat te kunnen beoordelen moet je naar mijn idee het lerende individu in zijn totaliteit aan het werk zien. Een musicus op het podium en een muziekdocent in het leslokaal, inderdaad: in de 'actuele werksituatie'. Deze benadering sluit ook sterker aan op de vaak zeer persoonlijke beleving van de docent, dan een meer geformaliseerde competentiebenadering.

De oprichting van bedrijfsscholen, waarin docenten van kunsteducatieve instellingen op een gestructureerde wijze van elkaars praktijkervaringen leren, komt in die zin meer in de richting, maar komt evenmin tegemoet aan het inzicht dat het professionele leren vooral in de directe omgeving van de eigen organisatie en juist onder directe collega's moet plaatsvinden. Dit versterkt bovendien de professionele cohesie onder de medewerkers en hun binding met de organisatie in het algemeen.

In dit verband is het volgende citaat van Jutten (2008) interessant:

Kwaliteit kun je niet 'regelen'. Een goede organisatiestructuur met duidelijke regels, afspraken en papieren is weliswaar heel belangrijk maar we moeten er geen wonderen van verwachten. Een prima systeem van kwaliteitszorg leidt niet per definitie tot meer kwaliteit. Kwaliteit ontstaat als mensen geïnspireerd zijn, als er sprake is van enthousiasme en liefde voor hetgeen ze doen. Dit principe is één van

de fundamenteën van de school als lerende organisatie. Het is universeel en geldt zowel voor de kwaliteit van de processen als van de producten. (p. 174-175).

Terug naar het niveau van resultaatmeting. Elementen op het niveau van beleid en proces zijn redelijk goed te kwantificeren en lenen zich daarom goed om als prestatie-indicatoren te fungeren. Data met betrekking tot de aanwezigheid van leerplannen per instrumentgroep, cijfers over het bereik van de doelgroep, het aantal leerling-contacturen per kalenderjaar, uitvalpercentages per docent of cursus, klokuurdelers, of gegevens omtrent de mate van kostendekking van verschillende onderdelen van het cursusaanbod etc. zijn absoluut belangrijk om je als kunsteducatieve instelling ter harte te nemen en beleid op te voeren. Dit soort 'harde' resultaten zeggen per saldo echter geen van alle direct iets over de kwaliteit van het daadwerkelijke onderwijs.

Om toch meetbare resultaten te kunnen genereren op het meest primaire niveau, dat van de afnemer (de leerling), maken kunsteducatieve instellingen ook wel gebruik van klanttevredenheidsonderzoeken. Via dit soort onderzoeken kan de 'zachte' kant tot op zekere hoogte gekwantificeerd worden, maar ook de zeggingskracht daarvan kent zijn grenzen. Zo zijn veel van de klanten in de sector kunsteducatie minderjarig en daardoor slechts tot op zekere hoogte in staat betrouwbare uitspraken te doen. De ouders van minderjarige cursisten hebben ook maar een beperkt beeld van wat er daadwerkelijk in de les gebeurt. Daarnaast kunnen de afnemers van het aanbod van het vrijetijdsonderwijs zeer verschillende motieven en verwachtingen hebben met betrekking tot de kwaliteit van het product. En zo zijn er wel meer redenen te noemen waarom je naar mijn idee in ieder geval heel intelligent en verfijnd een klanttevredenheidsonderzoek moet opzetten en de resultaten daarvan moet interpreteren wil je daar op een zinvolle manier beleid ten aanzien van de ontwikkeling van de professionele kwaliteit van je instelling op kunnen baseren.

Ik voel mij bij het relativeren van de meetbaarheid van resultaten op het gebied van professionele ontwikkeling overigens gesteund door hetgeen in de door mij bestudeerde literatuur naar voren komt. Zo merkt Mastenbroek (2008) op met betrekking tot het nut van competentielijsten, het INK-model, POP's etc.:

De les is en blijft: kijk heel erg uit met al dit fraais, richt u in de eerste plaats op verbetering van het primaire proces Ook waarden als 'klantgerichtheid' en 'resultaatverantwoordelijk' kunnen helpen maar zorg er vooral voor dat medewerkers weten wat er concreet van hen verwacht wordt om deze waarden waar te maken. (p. 183).

Jutten (2008) zegt over de vraag hoe veranderingsprocessen in het onderwijs gemeten kunnen worden:

Hier zit vaak het idee achter: als je het niet kunt meten, is het niet de moeite waard. Het risico van deze vraag is dat we alleen maar dingen doen waarvan we de resultaten kunnen meten. Lang niet alles is echter meetbaar: zelfvertrouwen, welbevinden, openheid, relaties. Zijn ze daarom minder belangrijk? Meetbaarheid heeft in ons onderwijs de afgelopen jaren geleid tot een focus op de meetbare producten, de toetsresultaten. ('the hard stuff'). We toetsen niet wat de leerlingen geleerd hebben, we leren hen datgene wat er getoetst moet worden. Maar is dit ook

werkelijk datgene wat zij zelf én de leerlingen belangrijk vinden? Meer en meer ontdekken we dat de resultaten alleen maar kunnen verbeteren door meer te investeren in het proces: de aspecten die we niet kunnen meten, zoals motivatie, plezier, enthousiasme, passie bij leerlingen én leraren. (p. 70).

En Homan (2001) relateert op zijn beurt de voorspelbaarheid van 'teamleerprocessen':

Volgens mij is het namelijk theoretisch niet mogelijk om exact vast te pinnen wanneer en waar een team nou precies 'leert'. Wel zijn de processen aan te geven die tezamen (kunnen) leiden tot leren en kenniscreatie Wat ik ... wil stellen, is dat teamleerprocessen niet volgens bepaalde vaste patronen of ontwikkelingsfasen verlopen De kenmerken van teamleerprocessen zijn wat mij betreft beter te duiden als complex, onvoorspelbaar en emergent. Het vooraf bepalen wat een team precies gaat leren en hoe het team zich zal ontwikkelen spreekt van een forse dosis optimisme" (p. 211-213).

Vanuit mijn persoonlijke achtergrond als jazzmuzikant spreekt het mij wel aan dat Homan (2001, p. 255) zich, ondanks de behoorlijk theoretische inslag van zijn werk, toch enthousiast toont over de benadering van communicatiedeskundige Eric Eisenberg: *"Het aardige van ... Eisenberg is dat het refereert aan 'jamming': het improviserend muziek maken van jazzmusici. Hij gebruikt dit jamming als metafoor voor creatieve, lerende communicatieprocessen"*. Als kenmerken van jamming en leerprocessen noemt hij vervolgens (2001, p. 256): *"het omarmen van diversiteit de fragiliteit het risicovolle de minimale structuur"*.

Het vergt mijns inziens een zekere moed, intelligentie, vertrouwen en bescheidenheid van leidinggevend en beleidsmakers in de sector kunsteducatie om de grenzen van bovengenoemde soorten van resultaatmeting te onderkennen. Het is mijn overtuiging dat de kernkwaliteit van een muziekschool wordt gevormd door het gedrag van de individuele docenten. Die kwaliteit ligt besloten in hun professionele praktijkervaringen en hun persoonlijke eigenschappen. Deze factoren laten zich moeilijk in prestatie-indicatoren vatten en kunnen gekoesterd, benut, ontwikkeld, maar slechts tot op zekere hoogte in kaart gebracht worden.