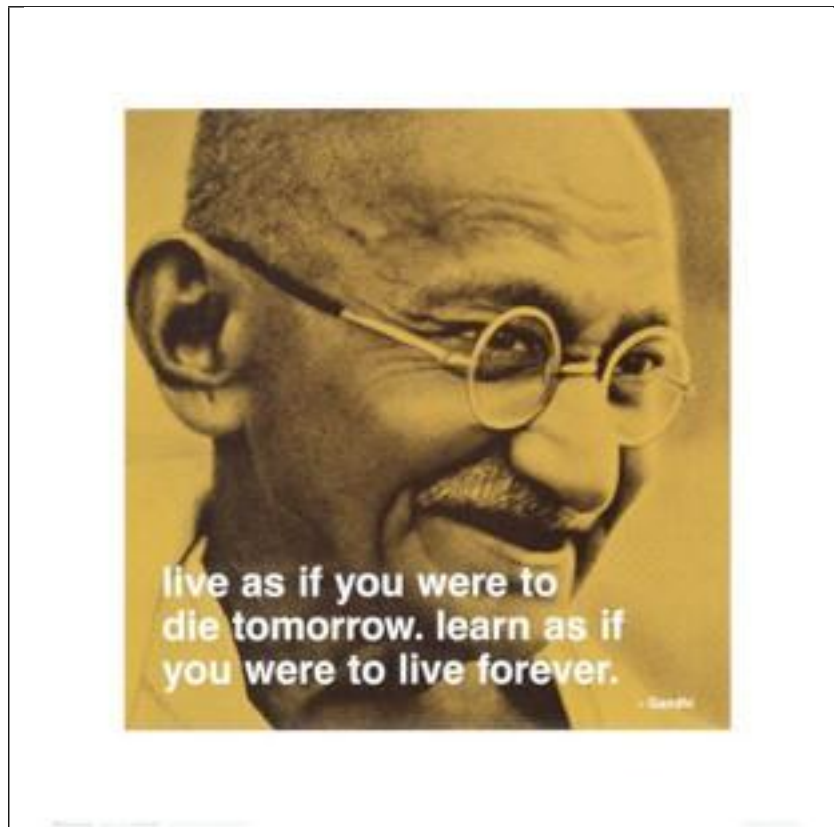


Masterthesis

Learning & Innovation.



Uitgaan van leervoorkeuren van leerkrachten op de Werkschuit:
Samen ontwikkelen als professionele leergemeenschap.

Opleiding: Master Learning & Innovation
Begeleidend docent: Frans Adriaenssen
Student: H.G. Kesseling
Studentnummer: S992959
Datum: 4 augustus 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1. Inleiding.....	4
1.1 Context, aanleiding en verantwoording van het gekozen onderwerp.....	4
1.2 Doelstelling.....	5
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	5
1.4 Innovatie waaraan dit onderzoek een bijdrage levert.....	6
2.1 De Professionele Leergemeenschap.....	7
2.2 Het ontwikkelen van een Professionele Leergemeenschap.....	8
2.4 Leervoorkeuren.....	10
2.5 Het omgaan met leervoorkeuren.....	12
Hoofdstuk 3. Opzet van het onderzoek.....	14
3.1 Onderzoeksvraag.....	14
3.2 Onderzoeksgroep.....	14
3.4 Conceptueel model.....	16
3.5 Uitwerking onderzoeksstrategie.....	17
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit.....	19
Hoofdstuk 4. Resultaten.....	20
4.1 Deelvraag 1: welke kenmerken van een Professionele Leergemeenschap vertoont het team van de Werkschuit?.....	20
4.2 Deelvraag 2: welke leervoorkeuren hebben de leerkrachten van de Werkschuit?	22
4.3 Deelvraag 3: In hoeverre wordt de ontwikkeling tot professionele leergemeenschap bevorderd of belemmerd door het aansluiten bij de individuele leervoorkeuren van de leerkrachten?	25
Hoofdstuk 5. Conclusies en discussie.....	29
5.2 Aanbevelingen.....	31
5.3 Discussie.....	32
Literatuurlijst.....	33
Bijlage 1 Vragenlijst PLG.....	36
Bijlage 2 De Situgram (leervoorkeurentest)	37
Bijlage 3 Panelgesprek.....	43
Bijlage 4 Uitslag Situgram.....	44
Bijlage 5 De opdrachten voor het team, passend bij hun leervoorkeur.....	45

Samenvatting.

Dit onderzoek is uitgevoerd als onderdeel van de opleiding tot Master Learning & Innovation. Hiervoor heeft het team van de Werkschuit meegewerkt, door vragenlijsten in te vullen en mee te denken en praten. Op de voorpagina is een citaat van Gandhi geplaatst, omdat het past bij het doel van de innovatie en dit onderzoek: “live as if you were to die tomorrow, learn as if you were to live forever”. Ideaal zou zijn als leerkrachten zich altijd gemotiveerd voelen om te leren. Leren om te ontwikkelen als professional in een school.

Op deze school is onderzocht in hoeverre het aansluiten bij de leervoorkeuren van leerkrachten van invloed is op de ontwikkeling van het team als Professionele Leergemeenschap (PLG). Hiervoor heeft het team eerst bepaald hoe ze zichzelf als PLG beoordelen. Het bleek dat het team vindt, dat ze al goed op weg is in de ontwikkeling als PLG. Een probleem zagen zij onder andere bij het systematisch leren in en van het team.. Daarna is onderzocht welke leervoorkeuren bij de individuele leerkrachten passen. Met die favoriete leervoorkeur hebben de leerkrachten een oefenvorm gedaan. Het doel van de oefenvorm was het ervaren van een leervorm die aansluit bij de favoriete leervoorkeur. In een panelgesprek is vervolgens bepaald in welke mate het aansluiten bij de leervoorkeuren van invloed is op de ontwikkeling van het team als PLG.

Het team heeft het aansluiten als positief ervaren. Het aansluiten bij de leervoorkeur zorgt ervoor dat leerkrachten bewuster met hun eigen leren omgaan. Tevens worden verschillen tussen leerkrachten benoemd en begrepen. Bij het collectief leren is volgens de leerkrachten een veilige sfeer van belang, hiervoor is het belangrijk om structureel tijd en ruimte in te plannen voor dit collectieve leren. Op de Werkschuit is ervoor gekozen om een vervolg aan de innovatie te geven. De uitslag lijkt ook positief genoeg om navolging te vinden op andere basisscholen binnen het bestuur van Openbaar Onderwijs Zwolle en Regio (OOZ).

Hoofdstuk 1. Inleiding.

1.1 Context, aanleiding en verantwoording van het gekozen onderwerp.

Het onderzoek en de innovatie hebben plaats gevonden op openbare basisschool de Werkschuit, een school van ruim 300 leerlingen. Deze basisschool valt onder het bestuur van Openbaar Onderwijs Zwolle en Regio (OOZ). OOZ bestaat uit 29 basisscholen, drie scholen voor voortgezet onderwijs en twee scholen voor speciaal onderwijs

In het strategisch beleidsplan 2012-2014 van OOZ (2012) staat dat “de leerkracht meer is dan een goede vakman of vakvrouw. Hij is zelf ook ‘student’! Samen met collega’s en leerlingen werkt hij in een waardengedreven leergemeenschap waar hij kennis deelt, en inspireert en geïnspireerd wordt” (p. 4). Om deze reden zijn er op alle basisscholen kaderteams opgericht. Doel van deze kaderteams is om kennis te delen en elkaar te inspireren om de resultaten van het onderwijs te verbeteren. Een kaderteam bestaat uit een directeur, een intern begeleider, een didactisch coach, een rekenspecialist en een taalspecialist. De leden van het kaderteam worden zoveel mogelijk gestimuleerd tot het volgen van een masteropleiding. Een kaderteam is een leergemeenschap op zich, maar deze leergemeenschap is ook breder te zien, doordat er uitwisseling is tussen scholen onderling, maar vooral met de andere teamleden op de school zelf.

Zo’n leergemeenschap waarop wordt gedomd in het strategisch beleidsplan, wordt ook wel een Professionele Leergemeenschap genoemd. Verbiest (2008) beschrijft een Professionele Leergemeenschap als een gemeenschap waarin leerkrachten en schoolleiding, die het onderwijs aan de leerlingen willen verbeteren, door de resultaten en ervaringen continue samen te delen, te onderzoeken en te verbeteren. Het bestuur van OOZ zou graag zien dat alle basisscholen zich ontwikkelen als Professionele Leergemeenschap (PLG).

Dit streven wordt ook ondersteund door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (2011) en is terug te vinden in het Actieplan leraar 2020. Hierin staat dat “onderzoek aan toont dat hoe meer leraren onderlinge afhankelijkheid ervaren tijdens het uitvoeren van hun werk, hoe meer zij van elkaar leren en zich professionaliseren” (p. 11). Hieruit kan geconcludeerd worden dat er vanuit het Ministerie en het bestuur van OOZ de wil is om te bevorderen dat de Werkschuit zich als PLG ontwikkelt.

Maar hoe zit dat op de werkvloer zelf? Leerkrachten geven aan dat ze vooral behoefte hebben aan het sámen werken (Team de Werkschuit, 2013). Wat zou het mooi zijn als we als team van de Werkschuit onze eigen professionele ontwikkeling kunnen bevorderen wanneer we aansluiten bij onze eigen manier van leren en daardoor sámen leren en ons als school daardoor ontwikkelen als PLG.

1.2 Doelstelling.

Het doel van dit onderzoek is een bijdrage leveren aan de realisering van de ambitie van het bestuur van OZ, waaronder de Werkschuit valt. Het bestuur zou graag zien dat alle basisscholen zich ontwikkelen tot PLG. De doelstelling hiervan is dat leerkrachten en scholen zich blijven ontwikkelen. Het bestuur vindt het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen en constant kijken naar hun functioneren in de groep en in de school en hoe ze hun onderwijs kunnen verbeteren. Het Ministerie van Onderwijs (2011) geeft in Actieplan leraar 2020 een krachtig beroep aan dat voor het gehele onderwijs geldt dat de kwaliteit van de professionals binnen de school een cruciale factor vormt bij het realiseren van kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Om tegemoet te kunnen komen aan alle veranderingen die de maatschappij aan het onderwijs vraagt is het volgens Oostdam (2007) “in alle opzichten beter (lees: efficiënter en haalbaarder) als een onderwijsteam als geheel in staat is om flexibel in te spelen op veranderende situaties op school en werkt aan een voortdurende vernieuwing van de organisatie en het eigen onderwijs” (p. 36).

Het doel in dit onderzoek is te onderzoeken in hoeverre de ontwikkeling van het team van de Werkschuit als PLG bevorderd wordt, in de beleving van dit team, als er aangesloten wordt bij de leervoorkeuren (Ruijters, 2006) van de individuele leerkrachten van dit team.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Onderzoeksvraag.

In hoeverre leidt het aansluiten bij de individuele leervoorkeur van de leerkracht tot het ontwikkelen van het team als Professionele Leergemeenschap in de beleving van het team van de Werkschuit?

Deelvragen.

1. Welke kenmerken van een Professionele Leergemeenschap vertoont het team van de Werkschuit in de beleving van het team zelf?
2. Welke leervoorkeuren heeft het team van de Werkschuit?
3. In hoeverre wordt de ontwikkeling tot Professionele Leergemeenschap bevorderd of belemmerd door het aansluiten bij de individuele leervoorkeuren van de leerkrachten?

1.4 Innovatie waaraan dit onderzoek een bijdrage levert.

In de Master Learning & Innovation worden vier fasen in het veranderingsproces en onderzoek aangegeven. Dit zijn:

1. probleemfase.
2. planfase.
3. procesfase.
4. productfase.

Deze innovatie is in 2010 gestart bij het bestuur van OOO. Het bestuur was van mening dat de leerkrachten op de basisscholen teveel op een eigen eilandje functioneerden. In de probleemfase heeft het bestuur het probleem geformuleerd en de ambitie gecommuniceerd met de scholen. Dit is samen gegaan met de ambitie van het Ministerie van OC&W om scholen meer Opbrengst gericht te laten werken. Er zijn verschillende vernieuwingen in gang gezet. Onder andere zijn in deze fase op alle scholen kaderteams ingericht. De taak van de directeur kreeg andere accenten, passend bij een PLG. Tevens werden leerkrachten gestimuleerd om een masteropleiding te gaan volgen.

Vervolgens is de innovatie in de planfase gekomen. Er is namelijk besloten om te gaan werken met kaderteams en teams te ontwikkelen als PLG, maar met welke voorwaarden moet er rekening gehouden worden om de PLG en de kaderteams tot een succes te laten worden?

Eén van de voorwaarde zou kunnen zijn dat het zinvol is voor het team als PLG om aan te sluiten bij de leervoorkeuren van de leerkrachten. Dat wordt middels deze Masterthesis onderzocht.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader.

In dit hoofdstuk wordt de theoretische onderbouwing van dit onderzoek uiteengezet.

2.1 De Professionele Leergemeenschap.

Er is geen eenduidige definitie te vinden van het begrip Professionele Leergemeenschap (PLG). Wel zijn er verschillende beschrijvingen van een PLG. In een PLG ligt de focus volgens Dufour (2004) op leren en niet op lesgeven, op samenwerking en voelt iedereen zich verantwoordelijk voor de resultaten. Volgens Verbiest (2004) integreert de term Professionele Leergemeenschap drie belangrijke concepten:

1. professionaliteit, een schoolcultuur die professionaliteit hoog in het vaandel heeft staan, er is een gerichtheid op de leerling en er wordt gehandeld op basis van kennis.
2. leren, dit is belangrijk voor de professionele ontwikkeling.
3. gemeenschap, dit drukt verbondenheid uit van de professionals.

Voor leerkrachten in een basisschool betekent dit dus dat ze beslissingen zoveel mogelijk nemen op basis van kennis. Wanneer beslissingen genomen zijn is het belangrijk dat het hele team zich er betrokken bij voelt. Earl en Katz (2006) stellen hierbij dat het een “mindshift” vergt om in scholen meer onderzoekend te gaan werken. Het betekent dat leerkrachten gaan werken op basis van “evidence based knowledge” in plaats van het meer impliciete “tacit knowledge”. Voordeel van deze verandering is dan dat er kennis gegenereerd wordt en dat teams beslissingen zoveel mogelijk evidence based nemen om het onderwijs te verbeteren. Daarnaast werkt het positief als scholen in de lerarenkamer en in de klas een sfeer scheppen, waarin fouten gezien worden als leermogelijkheden, en verbetering van onjuiste kennis en begrip wordt gewaardeerd (Hattie, 2009).

Voor de ontwikkeling van de school tot PLG wijzen Dufour (2004) en Verbiest (2004) allebei op het belang van de samenwerking. Leerkrachten, directie en bestuur van de school die sámen werken en leren in een gemeenschap zijn essentieel. Volgens Hipp, Huffman, Pankake en Olivier (2008) en De Weerdt, Corthouts, Martens en Bouwen (2002) geeft het creëren van een veilige leergemeenschap waarin wordt samengewerkt, ruimte voor het ontdekken van verschillen, zodat leerkrachten hun eigen leerdoelen kenbaar durven maken. In een leergemeenschap waar men oog heeft voor elkaar voelen leerkrachten zich uitgedaagd, plezierig en professioneel betrokken.

Concluderend kan gezegd worden dat voor de Professionele Leergemeenschap geldt dat de leerkracht vooral een teamlid is, in een team dat gericht is op de resultaten van zijn functioneren. In een PLG werkt een team dat samen wil leren met als doel zich te blijven ontwikkelen. Van belang is tevens dat de leerkrachten zich samen verantwoordelijk voelen voor het onderwijs in de school.

2.2 Het ontwikkelen van een Professionele Leergemeenschap.

De ontwikkeling van een school als PLG gaat in verschillende fasen. Zodra scholen gaan werken aan de ontwikkeling als PLG zullen ze volgens Verbiest (2004) aandacht moeten geven aan verschillende gebieden. Hij noemt deze gebieden capaciteiten.

Verbiest onderscheidt een drietal fundamentele capaciteiten in Professionele Leergemeenschappen:

1. persoonlijke capaciteit, dit is het vermogen van de individuele leerkracht om op een actieve en reflectieve wijze kennis te (re)construeren en toe te passen.
2. interpersoonlijke capaciteit, dit is het vermogen om als team collectieve kennis te (re)construeren en toe te passen.
3. organisatorische capaciteit, dit gaat over de inrichting van de organisatie, zodat structuren, systemen en cultuur de capaciteiten en capaciteitsontwikkeling van leerkrachten en teams bevorderen en de openheid naar de buitenwereld onderhouden.

Verbiest zegt over het ontwikkelen van een PLG tevens dat “bouwen aan een PLG betekent het ondersteunen en stimuleren van de ontwikkeling van capaciteiten op verschillende niveaus” (p. 59). Deze capaciteiten zijn wederzijds afhankelijk. Verbiest (2004) noemt dit ook een “circulaire relatie” (p.61). Verbiest (2011) wijst er echter ook op dat er door te weinig onderzoek nog maar weinig zicht is op hoe een school zich kan ontwikkelen als PLG. Onderzoek van Verbiest (2011) laat wel zien dat scholen die veel aandacht hebben voor professionele ontwikkeling, onderwijsinhoudelijke vergaderingen en collectief leren zich beter tot PLG ontwikkelen.

Collectief leren is volgens Verbiest (2004) een proces waarin een team kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert. Men spreekt hiervan als mensen dezelfde opvattingen en gewoonten overnemen die in de school gebruikelijk zijn. In een PLG is het collectief leren van de professionals van groot belang. Het is van belang dat mensen door samen te werken aan activiteiten en problemen een gezamenlijke taal ontwikkelen. Hierdoor werken ze aan een op elkaar afgesteld geheel van kennis, houding en vaardigheden. Daardoor heeft het volgens Verbiest invloed op de professionele ontwikkeling van de individuele leerkracht en tevens heeft het invloed op de schoolontwikkeling. Voor het collectieve leren in een PLG gebruikt Verbiest (2004) de vier fasen van een collectief leerproces van Dixon (1994):

1. “Organisatiebreed informatie genereren.
2. Integratie van de informatie in de organisatiecontext.
3. Collectieve interpretatie van de informatie.
4. Handelen op basis van de geïnterpreteerde betekenis” (p.100).

Het collectief leren neemt dus een belangrijke plaats in de school die zich wil ontwikkelen als PLG.

Ook Simons en Ruijters (2001) wijzen op het belang van collectief leren. Om te komen tot een definitie van de term collectief leren kijken zij naar de uitkomst van het leren: wát is er geleerd. Tevens kijken zij naar het proces van leren: hóe leren mensen. Hiermee komen ze uit op vier verschillende mogelijkheden voor het leren in een team:

1. leerkrachten kunnen individueel leren, waarbij de uitkomst ook alleen voor het individu is.
2. leerkrachten kunnen individueel leren, maar deze individuele leerprocessen kunnen uiteindelijk een collectieve uitkomst hebben.
3. leerkrachten kunnen leren in sociale interactie, maar de uitkomst kan per individu verschillen.
4. bij collectief leren is er sprake van met elkaar leren, waarbij de uitkomst ook collectief is.

Geconcludeerd kan worden dat als een school zich wil ontwikkelen als PLG, er aandacht nodig is voor de persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteiten in de school. Het collectieve leren in een team heeft een groot aandeel in de ontwikkeling als PLG.

2.3 Het leren van de leerkracht.

Het leren van de leerkracht is van invloed op de professionele ontwikkeling van die leerkracht (Verbiest, 2011). Van het begrip leren zijn veel verschillende definities te vinden. Ruijters (2006) gebruikt een definitie van Claxton, Atkinson, Osborn en Wallace (1996): "leren komt vanuit de 'zone van het niet-weten/ het onbekende' en leidt via allerlei fysieke en mentale activiteiten, tot het ontdekken van begrip en bekwaamheid" (p. 48).

Het leren van de leerkracht is van invloed op de professionele ontwikkeling van die leerkracht. In het actieplan leraar 2020 (Ministerie van OC&W, 2011) wordt een professionele houding omschreven als

het vermogen en de wil van de leerkracht om continu te reflecteren op eigen kennis, effectiviteit van kennisoverdracht en vaardigheden en zichzelf te ontwikkelen. Het is van belang dat leraren van elkaar leren, binnen en tussen scholen en ook in teamverband. (p.5)

Volgens Leenheer (2011) wordt het leren van leerkrachten vaak opgevat als het volgen van een formele, georganiseerde activiteit, zoals een opleiding of training. Volgens Simons (2003) leren leerkrachten niet zo graag. Diepstraten (2010) sluit hier bij aan door te zeggen dat leerkrachten weinig formele opleidingen of cursussen volgen. Volgens hem ontbreekt de belangstelling en nemen leerkrachten weinig kennis van onderzoeksbevindingen. Daartegenover staat dat de leerbereidheid van leerkrachten volgens Diepstraten (2010) in vergelijking met andere hoger opgeleiden in het algemeen hoger scoort. De leerbereidheid lijkt dus niet het probleem, maar er lijkt toch een weerstand te zijn tegen het volgen van een opleiding of training.

Ruijters (2006) komt met een oplossing om de weerstand rondom leren te verminderen. Deze weerstand komt volgens haar door een continue mismatch tussen vorm en voorkeur. De leervorm die voor de één aansluit kan voor iemand anders tot irritatie leiden. Het uitgangspunt dat Ruijters kiest in haar boek “Liefde voor leren”, is dat mensen verschillend leren. Zij heeft geprobeerd een taal te zoeken waarmee we kunnen praten en denken over het leren van mensen in organisaties. Hierdoor zou het leren beter georganiseerd kunnen worden. De verklaring die zij hiervoor geeft is dat onze samenleving verandert. Volgens Simons (2001) heeft er een verschuiving plaatsgevonden van nadruk op kennisverwerving, naar het vermogen om deze te kunnen toepassen. Er is meer aandacht voor:

- ☐ de integratie tussen leren en werken;
- ☐ werkplek leren;
- ☐ zelfsturing;
- ☐ collectiviteit.

Concluderend kan gezegd worden dat als een school tegemoet wil komen aan de nieuwe ontwikkelingen in het leren, het volgen van een cursus of opleiding niet voldoende is. De nadruk komt steeds meer te liggen op het collectief leren en het tegemoet komen aan de verschillen tussen mensen. Dit verhoogt de motivatie tot leren (Ruijters, 2006).

2.4 Leervoorkeuren.

De term leervoorkeuren is bedacht door Ruijters (2006). Een term die hier volgens haar dichtbij ligt is leerstijl. Heel bekend zijn de leerstijlen van Kolb (1984). Volgens Kolb bestaan er verschillende leerstijlen. De onderliggende aanname van Kolb is dat ontwikkeling het gevolg is van het leren uit ervaringen. Hij typeert ervaringsleren als een proces, dat gegrond is in ervaring, waarbij het gaat om het oplossen van conflicterende manieren van kijken. Dat kan het conflict zijn tussen een concrete ervaring en een abstracte theorie, tussen observatie en actie, of tussen denken en doen. Kolb vervat deze vier polen in een cyclisch leerproces en leidt hieruit de stijlen af. Uit onafhankelijk onderzoek blijken deze vier polen niet te bestaan (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004). Ook de aanbevelingen van Kolb (1984) voor leervormen blijken niet te kunnen worden gefundeerd.

Volgens Simons (2012) is er weinig onderzoek gedaan naar leerstijltheorieën. De problemen die wel door onderzoek gevonden zijn, gelden het minst voor de leervoorkeuren van Ruijters. De reden hiervoor is dat ze bij de leervoorkeuren niet uitgaat van een cyclisch leerproces. Ruijters sluit aan bij de dominante leertheorieën. De leervoorkeuren gaan uit van sociale leerprocessen en gaan niet uit van onveranderbare stijlen. Ruijters gaat er vanuit dat mensen verschillen in de manier waarop ze leren en de voorkeur die ze hebben voor een bepaalde leercontext.

Gezocht moet worden naar een match tussen wat geleerd moet worden, wie het wil leren, waar het geleerd moet worden en hoe dit het beste kan worden ingericht. Ruijters heeft de vijf grootste voorkeuren omschreven in vijf metaforen:

1. kunst afkijken: van belang hierbij is een praktijk die hectisch is, vrij onvoorspelbaar en constant in beweging. Het gaat over het (impliciet) leren van anderen door observatie en imitatie en door vraagstukken die je in de praktijk tegenkomt. Mensen zoeken zelf situaties op waar zij iets van leren.
2. participierend leren: dit vind je bij mensen die anderen nodig hebben om goed tot leren te komen, ze sparren om eigen ideeën helder te krijgen en aan te scherpen. Leren is voor deze groep het gemakkelijkst in een groep die aandacht heeft voor elkaar en waar men elkaar vertrouwt. Bij deze metafoor zijn gesprek, interactie, activiteit, community en participatie van belang.
3. kennis verwerven: er zijn ook mensen die grote voorkeur hebben voor overdracht van kennis, zij hechten belang aan overdracht van kennis en het aanleren van vaardigheden. Zij leren vaak goed in een gestructureerde situatie waarin doelen zijn gesteld en waar het onderwijs wordt verzorgd door vakmensen. Ze weten wat ze willen, zij richten hun leren op het bereiken van een eindresultaat in heldere tussenstappen.
4. oefenend leren: het uitgangspunt is hierbij een veilige omgeving waar je fouten mag maken, want fouten vormen een bron van informatie voor het leren. Het leren vindt plaats in situaties die de praktijk zoveel mogelijk benaderen (training on the job, rollenspel). De begeleiding kan vanuit de praktijk zijn of gegeven door een goede docent. Het is belangrijk dat iemand het leren kan begeleiden, situaties kan vereenvoudigen, op dingen kan wijzen of juist kan aanreiken.
5. ontdekkend leren: hier zijn leven en leren synoniemen, leren doe je niet alleen tijdens de opleiding maar continu, niet leren bestaat niet. Het richt zich op het leervermogen. Deze mensen leren veel uit de dagelijkse gang van zaken en onverwachte gebeurtenissen. Een ontdekker zoekt naar inspiratie en haalt dit uit zijn omgeving. Deze mensen zijn vaak herkenbaar aan een drang naar creativiteit en het zelf willen uitvinden.

De gekozen metaforen gaan over contexten waarin geleerd wordt. Deze contexten kunnen elkaar overlappen. Ze gaan over zowel het impliciete, spontane en het verborgen leren, als over het expliciete, gestuurde en zichtbare leren. Ze zijn van toepassing op het individuele leren en het collectieve leren.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat het zinvol is om de leervoorkeuren in een leertraject toe te passen (Simons, 2012). De leervoorkeuren (Ruijters, 2006) worden beschreven aan de hand van vijf metaforen. Deze metaforen gaan over vijf contexten om in te leren. De leervoorkeuren gaan uit van veranderbare stijlen en ze gaan uit van sociale leerprocessen.

2.5 Het omgaan met leervoorkeuren.

De toekomst van het organiseren van leren ligt volgens Ruijters (2006) in de, zoals zij het noemt, leerarchitectuur. Volgens Ruijters is het van belang om eerst een helder en samenhangend overzicht te verkrijgen, van de wijze waarop geleerd wordt in een organisatie. Hierbij is het van belang te kijken naar het verleden: wat werkt voor ons wel bij het leren en wat niet. Leren wordt door Ruijters niet alleen formeel opgevat, bijvoorbeeld het leren tijdens een opleiding, maar ook informeel, zoals het leren dat plaatsvindt tijdens een spontaan gesprekje met een collega in de personeelskamer. Het is belangrijk dat het leren past bij de mensen in de organisatie. Om te ontdekken welke leervoorkeur het beste bij iemand past heeft Ruijters (2006) het Situgram ontwikkeld. Na het invullen van de test krijgt de leerkracht een beeld van zijn eigen leervoorkeur. Deze leervoorkeuren zijn redelijk stabiel, maar liggen niet vast. Ze kunnen namelijk veranderen, bijvoorbeeld doordat iemand verandert van werkomgeving of door een nieuwe fase in iemands ontwikkeling. De toepassing van de leervoorkeuren in de praktijk kan beschreven worden voor een groep én voor het individu. Voor een groep:

- ☐ in kaart brengen welke leervoorkeuren deelnemers aan een bepaald leertraject hebben;
- ☐ hoe het leertraject georganiseerd is/kan worden;
- ☐ vooruit kijken naar wat weerstand oproept;
- ☐ hoe je effectiviteit kunt vergroten.

Voor het individu:

- ☐ in kaart brengen onder welke condities iemand het liefst tot leren komt;
- ☐ hoe je een persoonlijk ontwikkelingsplan verder handen en voeten geeft;
- ☐ hoe je een specifieke ontwikkelwens het beste invult;
- ☐ verklaren waar een allergie vandaan komt, wanneer benoem je en vermijd je deze, en wanneer ga je ermee om.

Voor de toepassing van de leervoorkeuren in de praktijk is het van belang om het nadenken over het leren zoveel mogelijk te koppelen aan concrete vraagstukken. Als er nagedacht wordt over wat er geleerd moet worden, wordt vanzelf het 'hoe' van belang.

Er zijn meerdere bronnen die aangeven dat het toepassen van de leervoorkeuren zinvol is. Ruijters (2006) heeft zelf onderzoek gedaan, waarmee zij de leervoorkeuren ontwikkeld heeft. Zij wijst op het belang van het met elkaar bespreken van alle leervoorkeuren. De eigen leervoorkeur wordt pas betekenisvol als je ook andere voorkeuren kent. Bij het praten over leervoorkeuren is het tevens van belang om mee te wegen wát je wilt leren. Vervolgens kan er een koppeling gemaakt worden naar het te volgen leertraject. Bij de inrichting van dit leertraject wordt er dan rekening gehouden met de leervoorkeuren van de betrokkenen.

Volgens Ruijters is de term leervoorkeur te vergelijken met de term leerstijl. Er zijn verschillende onderzoeken te vinden waarbij het gaat over de term leerstijl. Coffield et al. (2004) hebben een rapport geschreven over het aansluiten bij de leerstijl van mensen vanaf zestien jaar. In dit rapport wordt het effect van verschillende concepten beschreven, onder andere het concept van Kolb (1984). Als voordeel wordt in het rapport van Coffield et al. gewezen op het feit dat de discussie over de leerstijlen als een katalysator gezien kan worden voor individuele veranderingen, organisatorische veranderingen en zelfs systeemveranderingen. Alleen het benoemen van de verschillen in het leren kan al veel effect hebben in een team. Een voordeel van het werken met leerstijlen is volgens Apter (2001) dat mensen inzicht krijgen in hun leren. Hierdoor krijgen ze meer grip op hun eigen leren. Kennis over het eigen leren vergroot het zelfvertrouwen en geeft regie over de eigen ontwikkeling. Tevens voorkomt het dat problemen in leren en ontwikkelen worden toegekend aan externe factoren.

Geconcludeerd kan worden dat het zinvol is voor de leerkracht om de eigen leervoorkeuren te kennen en deze daarna vooral te bespreken met elkaar in het team. Vervolgens zal een leertraject dus ingericht worden rekening houdend met de voorkeur van het individu of de groep. Per leertraject zal dit weer samen besproken kunnen worden, omdat de vorm afhankelijk is van de inhoud. Hierdoor kan het collectief leren effectief aangepakt worden, waardoor er tegemoet gekomen kan worden aan de ontwikkeling van de school als PLG.

Hoofdstuk 3. Opzet van het onderzoek.

In dit hoofdstuk wordt het onderzoeksontwerp beschreven. Eerst worden de onderzoeksvraag en de deelvragen nogmaals benoemd, daarna wordt het onderzoeksmodel uitgelegd en worden de onderzoeksinstrumenten verhelderd, waarbij aandacht is voor betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksvraag.

Het onderzoek vindt plaats binnen de context van een basisschool. De vraag die onderzocht wordt middels dit onderzoek is: in hoeverre leidt het aansluiten bij de individuele leervoorkeur van de leerkracht tot het ontwikkelen van het team als Professionele Leergemeenschap in de beleving van het team van de Werkschuit? Dit wordt onderzocht door een antwoord te krijgen op de volgende deelvragen.

1. Welke kenmerken van een Professionele Leergemeenschap vertoont het team van de Werkschuit in de beleving van het team zelf?
2. Welke leervoorkeuren heeft het team van de Werkschuit?
3. In hoeverre wordt de ontwikkeling tot Professionele Leergemeenschap bevorderd of belemmerd door het aansluiten bij de individuele leervoorkeuren van de leerkrachten?

3.2 Onderzoeksgroep.

Het onderzoek wordt gedaan onder de achttien teamleden van de basisschool. Van deze teamleden zijn zeventien leerkrachten vrouw en is er één man. Alle leerkrachten hebben een HBO opleiding. In onderstaand schema (figuur 1) is uitgewerkt hoeveel jaar onderwijservaring de teamleden hebben.

	0-5 jaar.	6-15 jaar.	16-45 jaar	Totaal.
Aantal leerkrachten.	2	5	11	18

Figuur 1 : aantal jaar werkervaring van de leerkrachten in het team.

Zoals in figuur 1 staat beschreven heeft de meerderheid van de leerkrachten meer dan zestien jaar werkervaring. Twee leerkrachten zijn startende leerkrachten met minder dan vijf jaar werkervaring. De middengroep bestaat uit vijf leerkrachten die zes tot vijftien jaar werkervaring hebben.

3.3 Onderzoekstype.

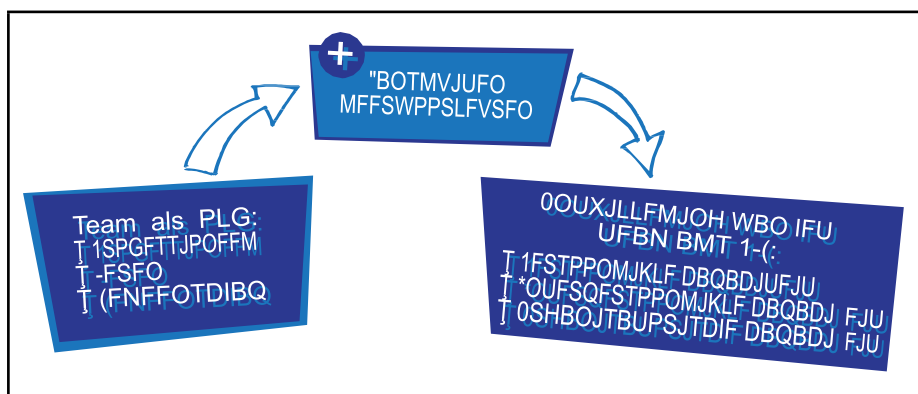
Het onderzoek dat gedaan is, is een context-analyse: het is een praktijkgericht, diagnostisch onderzoek. In onderstaand schema (figuur 2) staat het operationeel model van dit onderzoek. Hierin staat beschreven wat er onderzocht is en met welke instrumenten dit gedaan is.

Begrip	Omschrijving	Operationalisering	Meetinstrument
Professionele Leergemeenschap.	Verbiest (2004) omschrijft de term met behulp van 3 concepten: 1. professionaliteit, een schoolcultuur die professionaliteit hoog in het vaandel heeft staan, gericht op de leerling en er wordt gehandeld op basis van kennis. 2. leren, dit is belangrijk voor de professionele ontwikkeling. 3. gemeenschap, dit drukt verbondenheid uit van de professionals.	☐ Hoe waardeert het team van de Werkschuit de drie concepten op de Werkschuit.	Mijn school als PLG. Gevalideerde vragenlijst ontwikkeld door Verbiest (2004). Bijlage 1.
Leervoorkeuren	Ruijters(2006) omschrijft vijf leervoorkeuren: ☐ kunstafkijken ☐ participeren ☐ kennisverwerven ☐ oefenen	☐ Welke leervoorkeur hebben de individuele leden van het team van de Werkschuit?	Situgram. Gevalideerde vragenlijst ontwikkeld door Ruijters (2006) Bijlage 2.

Invloed aansluiten leervoorkeur op ontwikkeling PLG.	Bij de ontwikkeling van een PLG is het volgens Verbiest (2004) van belang om aandacht te hebben voor: ☐ de persoonlijke capaciteit. ☐ de interpersoonlijke capaciteit. ☐ de organisatorische	☐ Hoe is de leervorm jullie bevallen, in hoeverre is het gelukt om daadwerkelijk aan te sluiten bij je leervoorkeur? ☐ Als we kijken naar de criteria van een PLG, hoe beoordeel je dan het aansluiten bij de leervoorkeuren?	Panelgesprek. Bijlage 3.
--	--	--	-----------------------------

Figuur 2: operationeel model van het onderzoek.

3.4 Conceptueel model.



Figuur 3: conceptueel model.

In dit conceptuele model (figuur 3) wordt de kern van dit onderzoek schematisch weergegeven. In het theoretisch kader is beschreven, dat in een PLG uitgegaan kan worden van drie concepten, namelijk professionaliteit, leren en gemeenschap. De verwachting is dat het aansluiten bij de leervoorkeuren een positief effect heeft op de ontwikkeling van het team als PLG. Onderzocht wordt in hoeverre het team van de Werkschuit dit ook zo ervaart. Uit het theoretisch kader is gebleken dat voor de ontwikkeling als PLG er aandacht nodig is voor drie capaciteiten, te weten de persoonlijke, de interpersoonlijke en de organisatorische capaciteit.

3.5 Uitwerking onderzoeksstrategie.

Voor de dataverzameling is er gebruik gemaakt van twee gestandaardiseerde vragenlijsten en een panelgesprek.

- Vragenlijst 1: Mijn school als professionele leergemeenschap- een eerste indruk. (Verbiest, 2004) Dit is een vragenlijst bestaande uit achttien vragen, antwoorden zijn te geven op een zes-puntsschaal, variërend van helemaal niet van toepassing tot in sterke mate van toepassing. Er is door de onderzoeker voor gekozen om de vragenlijst anoniem te laten invullen. De verwachting is dat hierdoor een betrouwbaarder uitslag verkregen wordt. De vragen gaan namelijk over hoe de leerkrachten zichzelf beoordelen, maar ook over hoe ze het team beoordelen en de directie.
- Vragenlijst 2: De leervoorkeurentest, Situgram, van Ruijters (2006). Deze bestaat uit vijftien vragen waarmee mensen hun leervoorkeur kunnen bepalen. Op elke vraag volgen vier of vijf antwoorden. Deze staan voor een context waarin geleerd kan worden. Van de respondenten wordt verwacht punten toe te kennen aan de contexten. Punten zijn toe te kennen op een vijf-puntsschaal. Respondenten geven minimaal één punt, zodra de context niet aan spreekt tot maximaal vijf punten, wanneer de context helemaal aansluit bij de leervoorkeur. De totalen bevinden zich tussen -30 en +30.
- Panelgesprek: het doel van dit gesprek is een antwoord krijgen op deelvraag 3. Dit gesprek is gedaan met tien leerkrachten. Het hele team heeft hiervoor een uitnodiging gekregen, waarin het doel van het gesprek is uitgelegd. Hierdoor is iedereen in de gelegenheid gesteld deel te nemen aan het panelgesprek. De vragen die gesteld zijn, zijn te vinden in bijlage 3. Dit gesprek is middels video-opname vastgelegd. Door de onderzoeker is een verslag gemaakt van het gesprek. Het verslag is voorgelegd aan het team van de Werkschuit, met de vraag of de uitslag herkenbaar is en of er nog aanvullingen gedaan moeten worden.

De eerste vragenlijst (Verbiest, 2004) is op 10 januari 2013 afgenomen in een teamvergadering op school. Hierbij was de onderzoeker aanwezig. Vijf collega's waren afwezig en hebben de vragenlijst thuis ingevuld. Uiteindelijk hebben alle teamleden de vragenlijst ingevuld. De uitkomst van deze vragenlijst is op 5 februari 2013 besproken met het team. Door de onderzoeker is gevraagd of de uitkomst herkenbaar is.

De tweede vragenlijst (Ruijters, 2006) is op 5 februari 2013 afgenomen. Ook deze vragenlijst is afgenomen tijdens een teamvergadering, waarbij de onderzoeker aanwezig was. De uitkomsten van de tweede vragenlijst zijn direct besproken. Hierbij heeft de onderzoeker de vraag gesteld of de uitkomst herkenbaar was. Tijdens deze bijeenkomst waren zeven collega's afwezig. Zij hebben de vragenlijst thuis ingevuld. Ook aan hen is gevraagd of de uitkomst herkenbaar was. De onderzoeker heeft aan de hand van de uitslag drie leervormen ontwikkeld, die aansluiten bij de leervoorkeuren van de individuele leerkrachten.

Voor de inhoud van de leervorm is aangesloten bij een teamscholing waar het team al een start mee had gemaakt. Het gaat om een teamscholing waarbij leerkrachten leren hun leerlingen zo effectief mogelijk feedback te geven

De leervoorkeuren van het team waren op te delen in drie groepen:

1. Participeren: deze leerkrachten willen graag praten over hun ideeën. In een veilige omgeving waar fouten gemaakt mogen worden.
2. Oefenen: aan de hand van een aantal casussen de vaardigheden oefenen. Bij deze leervoorkeur is tevens een veilige omgeving van belang.
3. Ontdekkend leren: van deze leerkrachten zijn tweetallen gemaakt. Zij zijn bij elkaar in de klas geweest om te kijken, van elkaar te leren en elkaar te inspireren.

Bij de leervormen zijn de eerste twee groepen om organisatorische redenen gecombineerd. In groepjes van vier mensen hebben zij bij elkaar gezeten om samen te leren. Waarbij aan de participeerders is gevraagd om feedback te geven op de oefenaars. De verdere uitwerking van de leervormen is opgenomen in bijlage 5.

Op 25 april 2013 heeft het panelgesprek plaats gevonden op een middag tijdens een team bijeenkomst op de school.

Door middel van het gebruik van deze drie instrumenten worden de drie deelvragen onderzocht. Dit is verwerkt in een schema (figuur 4).

	Wordt onderzocht door:	N=
Deelvraag 1: Welke kenmerken van een professionele leergemeenschap vertoont het team van de Werkschuit?	Vragenlijst van Verbiest (2004)	18
Deelvraag 2: Welke leervoorkeuren hebben de leerkrachten van de Werkschuit?	Situgram van Ruijters.(2006)	18
Deelvraag 3: In hoeverre wordt de ontwikkeling tot professionele leergemeenschap bevorderd of belemmerd door het aansluiten bij de individuele leervoorkeuren van de leerkrachten?	Panelgesprek	10

Figuur 4: door welke instrumenten worden de deelvragen onderzocht?

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit.

Om de betrouwbaarheid van de resultaten zo hoog mogelijk te laten zijn, is het van belang dat het onderzoek opnieuw kan worden uitgevoerd en dat dan dezelfde resultaten naar voren komen (Verhoeven, 2010). Probleem hierbij is dat de onderzoeker deel uit maakt van het team. Hierdoor is het lastig om hetzelfde onderzoek te herhalen in een andere situatie. De onderzoeker heeft immers een bepaalde positie in de groep, waardoor de respondenten eventueel beïnvloed kunnen worden. Om de betrouwbaarheid en validiteit zo hoog mogelijk te laten zijn is het volgende gedaan:

- ☐ Er is gebruik gemaakt van gevalideerde instrumenten.
- ☐ De uitslag van elk instrument is besproken met het team. Hierbij is steeds gevraagd of de uitslag herkenbaar is en was er ruimte voor opmerkingen. Hierdoor ontstaat methodetriangulatie. Deze triangulatie vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Verhoeven, 2010)
- ☐ Elk teamlid heeft de vragenlijsten ingevuld. Dat betekent dat de resultaten van de vragenlijst voor het hele team gelden.
- ☐ Alle teamleden zijn in de gelegenheid gesteld om deel te nemen aan het panelgesprek. Daarbij zijn de resultaten ook weer voorgelegd aan het hele team met de vraag om op en aanmerkingen te maken.

Hoofdstuk 4. Resultaten.

In dit hoofdstuk zal per deelvraag een overzicht gegeven worden van de resultaten.

4.1 Deelvraag 1: welke kenmerken van een Professionele Leergemeenschap vertoont het team van de Werkschuit?

Uit het theoretisch kader (Hoofdstuk 2) bleek dat de term Professionele Leergemeenschap drie belangrijke concepten integreert (Verbiest, 2004).

1. professionaliteit: het gaat om een schoolcultuur die professionaliteit hoog in het vaandel heeft staan, dit wil zeggen een gerichtheid op de leerling en handelen op basis van kennis.
2. leren: dat belangrijk is voor de professionele ontwikkeling.
3. gemeenschap: dat verbondenheid van de professionals uitdrukt.

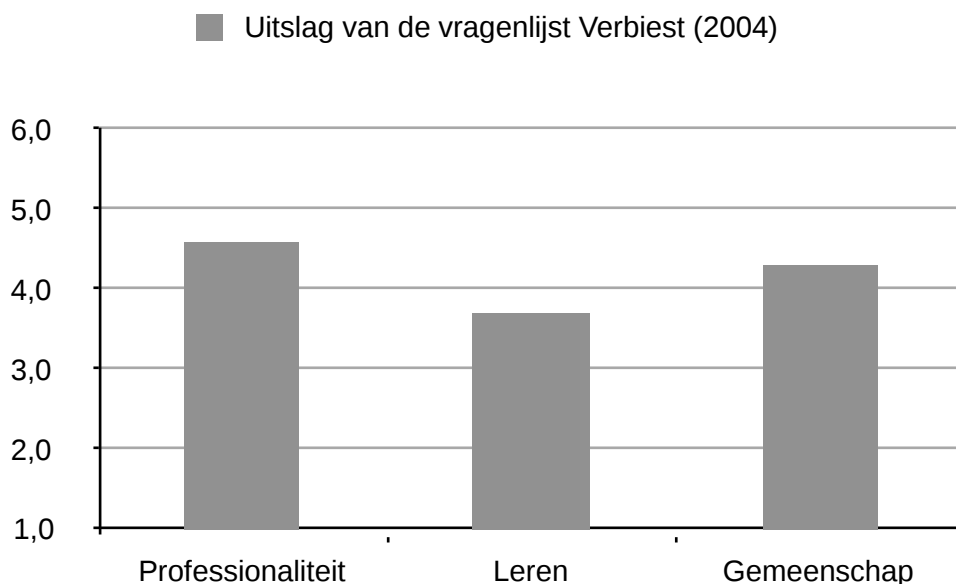
Om te onderzoeken hoe een team zichzelf beoordeelt als PLG heeft Verbiest (2004) een vragenlijst ontwikkeld. Het zelfbeeld van een team wordt op deze manier gemeten. Met de uitslag van deze vragenlijst kan een team bepalen waar aandacht aan besteed moet worden om zich te ontwikkelen als PLG. Deze vragenlijst bestaat uit 18 vragen (Bijlage 1). Antwoorden zijn te geven op een zes-puntsschaal, variërend van helemaal niet van toepassing (1) tot in sterke mate van toepassing (6). Een hoge score betekent dat dit punt goed wordt gewaardeerd. Een lage score betekent dat er nog gewerkt moet worden aan dit punt. De gemiddelde score is 3,5. Er is voor gekozen om de test anoniem in te laten vullen. De verwachting hierbij is dat de uitkomst dan betrouwbaarder is, doordat de vragen dan minder sociaal wenselijk worden ingevuld.

De onderzoeker heeft de achttien vragen uit de vragenlijst verdeeld over de drie concepten van Verbiest. Hierdoor zijn de resultaten per concept te beoordelen. Zes vragen uit de vragenlijst passen het beste bij het concept professionaliteit. Bij het concept leren passen vijf vragen. En zeven vragen passen bij het concept gemeenschap. Dit is uitgewerkt in het volgende schema (figuur 5).

PLG:	Afgedekt door vraag:
professionaliteit	1,2,7,13,15,18
leren	4,5,8,10,11
gemeenschap	3,6,9,12,14,16,17

Figuur 5: de verdeling van de vragen over de drie concepten van een PLG.

Alle achttien leerkrachten van het team hebben de vragenlijst ingevuld. In onderstaand schema (figuur 6) is de uitslag van de vragenlijst te lezen.



Figuur 6: uitslag van de vragenlijst (Verbiest, 2004).

De gemiddelde score die te behalen is op de test is 3,5. Alle drie de concepten scoren boven dit gemiddelde. Het concept professionaliteit van een team scoort in de beleving van het team het hoogst. Het gemiddelde van de zes vragen die bij het concept professionaliteit passen is 4,96. Het concept gemeenschap scoort gemiddeld iets lager (4,15). En het concept leren scoort in de beleving van de leerkrachten het laagst (3,70).

Om inzicht te geven in de verschillende vragen en de score hierop is er hier voor gekozen om de drie vragen waarop het hoogst gescoord is apart te benoemen. Deze staan in figuur 7. Vervolgens is in figuur 8 te lezen op welke vragen het laagst is gescoord. Hierdoor is te zien op welke punten het team vindt dat ze goed scoren en op welke punten minder goed.

Kijkend naar de vragen waarop hoogste scores behaald zijn, vallen vraag 1, 2 en 16 op.

Vraag:	Score:
Vraag 1: We hebben als leerkracht veel invloed op de motivatie en prestatie van onze leerlingen	5,37
Vraag 16: De schoolleider nodigt ons uit om mee te denken over oplossingen voor problemen van de school	5,27
Vraag 2: Het verbeteren van het leren en de resultaten van de leerlingen staat in het middelpunt van ons doen/denken.	4,69

Figuur 7: de drie vragen met de hoogste score.

Samenvattend kan gesteld worden dat het team zich hoog scoort op de invloed die ze hebben op de prestatie, motivatie en resultaten van de leerlingen. De schoolleider zorgt voor een betrokken team.

De vragen waarop de laagste scores behaald werden, zijn vraag 6, 8 en 9. Deze staan verwerkt in onderstaand schema (figuur 8).

Vraag:	Score:
Vraag 6: We onderzoeken systematisch onze opvattingen over leren en onderwijzen.	3,43
Vraag 9: We werken systematisch samen aan het ontwikkelen van lesmaterialen, curricula of dergelijke.	3,25
Vraag 8: We bevragen elkaar systematisch en kritisch op ons doen en laten in de klas.	2,81
Aanvullend hierbij is door het team aangegeven dat de lagere score bij deze vragen vooral wordt gehaald door het woord systematisch.	

Figuur 8: de drie vragen met de laagste score.

Bij het bespreken van het resultaat van de vragenlijst met het team werd aangegeven dat het vooral zit in het woord systematisch. Het gaat hierbij over het systematisch onderzoeken van onze opvattingen van onderwijs, het systematisch elkaar bevragen en het systematisch samenwerken. Volgens het team wordt het incidenteel wel gedaan, maar ontbreekt het aan heldere afspraken hi-erover, zodat het structureel gedaan wordt.

4.2 Deelvraag 2: welke leervoorkeuren hebben de leerkrachten van de Werkschuit?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is de Situgram (Ruijters, 2006) afgenomen. Middels deze vragenlijst hebben de individuele leerkrachten van de Werkschuit beoordeeld hoe ze effectief le-
ren.

De Situgram bestaat uit een vragenlijst van vijftien vragen. Op elke vraag volgen vier of vijf ant-
woorden. Daarop moeten door de respondenten punten toegekend worden. Deze punten zijn toe
te kennen op een schaal die loopt van 1 tot en met 5. Waarin 1 staat voor leren in een context die
niet past bij de respondent en 5 voor een context die helemaal past. De totalen bevinden zich tus-
sen -30 en +30. Na afname van de vragenlijst is aan iedereen gevraagd of de uitslag herkenbaar
was. Dit is in teamverband gedaan, zodat het team de leervoorkeuren van elkaar ook kent.

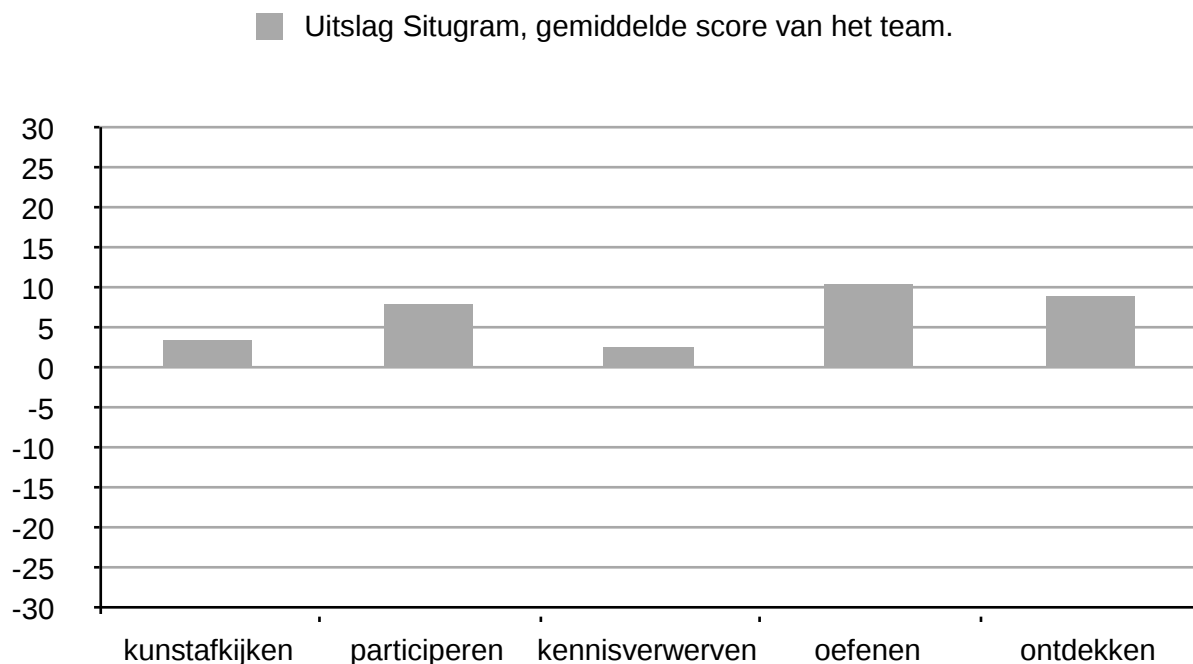
Geconcludeerd kan worden dat iedereen zichzelf herkende in de uitslag. Het gaat om de volgende
leervoorkeuren:

- ☐ kunstafkijken
- ☐ participeren
- ☐ kennisverwerven
- ☐ oefenen
- ☐ ontdekken

De uitslag van de Situgram van de individuele leerkrachten is bijgevoegd als bijlage (bijlage 4).

Bij het bespreken van de resultaten in dit hoofdstuk is ervoor gekozen om uit te gaan van de gemiddelde score van het team. In de eerste drie figuren (figuur 9, 10 en 11) staan de uitslagen verwerkt van het team als geheel. Daarna volgt een diagram waarin het team is opgedeeld in drie groepen kijkend naar het aantal jaar werkervaring (figuur 12).

Als eerste is de gemiddelde score van het gehele team per leervoorkeur in een diagram gezet (figuur 9).



Figuur 9: uitslag leervoorkeurentest in gemiddelde score van het team per leervoorkeur.

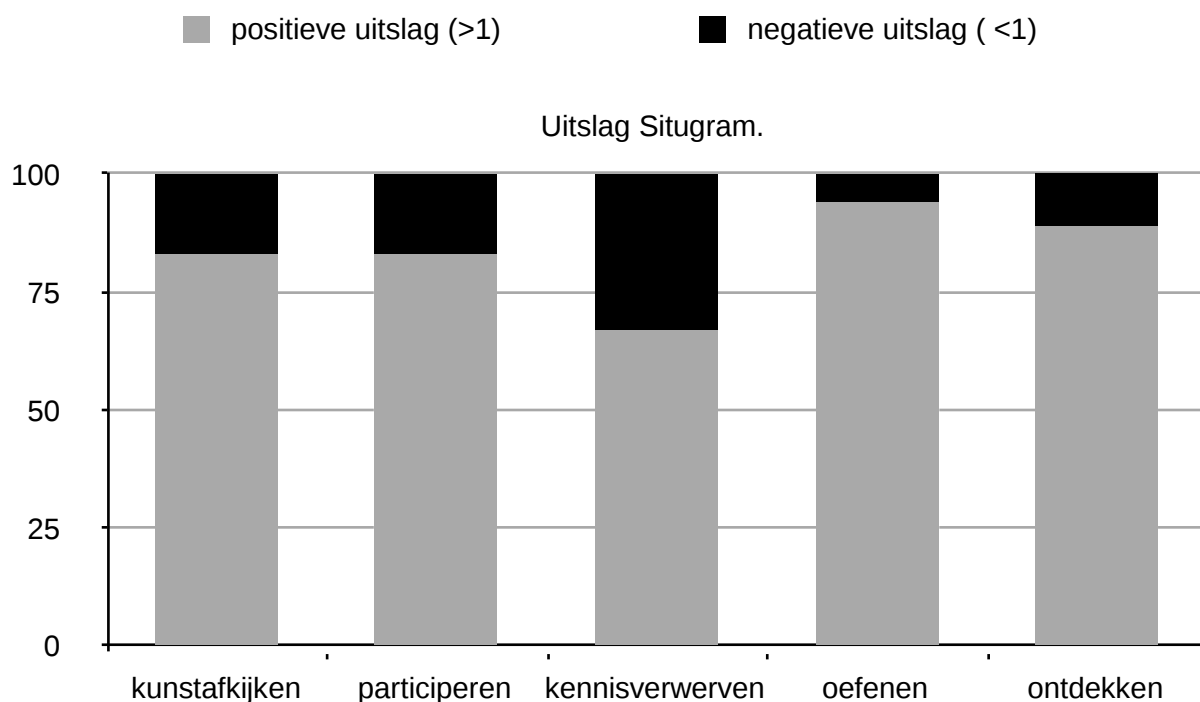
Samenvattend kan gezegd worden dat alle leervoorkeuren gemiddeld positief scoren. Waarbij kennisverwerven het laagst scoort, namelijk een gemiddelde van 2,7. In het team scoort de leervoorkeur oefenen het hoogst met een gemiddelde van 10,6.

Om inzicht te geven in de verschillen tussen de uitslagen van de individuele leerkrachten is in onderstaande tabel (figuur 10) de standaarddeviatie per leervoorkeur weergegeven.

Leervoorkeur	standaarddeviatie	N=
kunstafkijken	8,15	18
participeren	8,55	18
kennisverwerven	4,14	18
oefenen	5,69	18
ontdekken	7,38	18

Figuur 10: standaarddeviatie per leervoorkeur, afgerond op twee decimalen.

Hieruit blijkt dat de verschillen tussen de leerkrachten duidelijk aanwezig zijn. Volgens Ruijters (2006) zal de motivatie voor het leren verhogen door tegemoet te komen aan verschillen in het leren tussen leerkrachten. De verschillen zijn het kleinst bij kennisverwerven, daar is een standaarddeviatie te zien van 4,14. De verschillen tussen de voorkeuren van de leerkrachten zijn het hoogst bij participeren. Bij de leervoorkeuren gaat het vooral om een positieve of een negatieve uitslag. Zodra van mensen wordt gevraagd te leren in een context waar ze negatief tegenover staan ontstaat weerstand (Ruijters, 2006). In onderstaand diagram (figuur 11) is een overzicht gegeven van het aantal leerkrachten (in procenten) dat positief dan wel negatief staat ten opzichte van de leervoorkeur.



Figuur 11: aantal leerkrachten in procenten dat de leervoorkeur positief (> 1), dan wel negatief (< 1) scoort.

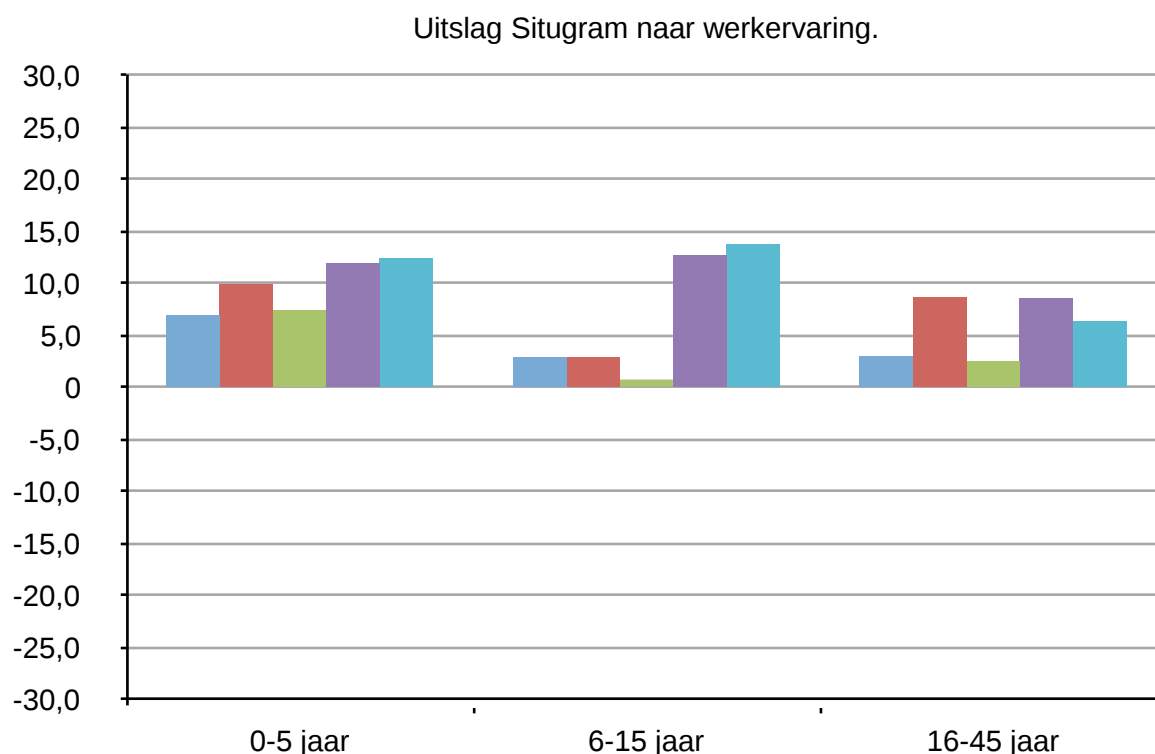
Samenvattend kan gesteld worden dat de leervoorkeur oefenen op dit moment het beste bij het team past, want deze leervoorkeur heeft de hoogste positieve score (94%) en de laagste negatieve score (6%). Daartegenover staat kennisverwerven, want deze leervoorkeur heeft de laagste positieve score (67%) en de hoogste negatieve (33%).

Om te bekijken of het aantal jaar werkervaring van invloed is op de leervoorkeur is de onderzoeksgroep verdeeld in drie groepen naar aantal jaar onderwijservaring:

1. 0-5 jaar ervaring, dit zijn twee leerkrachten.
2. 6-15 jaar ervaring, dit zijn vijf leerkrachten
3. 16-45 jaar ervaring, dit zijn elf leerkrachten.

In het volgende diagram (figuur 12) is de gemiddelde score per leervoorkeur van deze drie groepen verwerkt.

■ kunstafkijken ■ participeren. ■ kennisverwerven. ■ oefenen. ■ ontdekken.



Figuur 12: verdeling van de gemiddelde score op de leervoorkeurentest naar aantal jaar werkervaring.

Uit bovenstaand diagram blijkt dat een aantal verschillen te zien zijn. In de groep met de minste jaar werkervaring (0-5 jaar) scoort ontdekken (12,5) het hoogst en kennisverwerven (7,5) het laagst. In de tweede groep (6-15 jaar) scoort ontdekken het hoogst (13,8) en deze groep is het minst enthousiast over kennisverwerven (0,8), ook in vergelijking met de andere groepen. Bij de derde groep scoort kennisverwerven iets hoger (2,6), maar is tevens het minst enthousiast over deze leervoorkeur. Hun voorkeur ligt bij participeren (8,7) en oefenen (8,6).

Na het berekenen van het gemiddelde van alle leervoorkeuren per werkervaringsgroep kan in het algemeen gesteld worden dat de eerste groep het meest enthousiast is over leren, hun score is namelijk gemiddeld het hoogst (9,8). De tweede groep heeft een gemiddelde van 6,7. In de derde groep met de meeste jaren werkervaring loopt het gemiddelde nog iets terug naar 5,9.

4.3 Deelvraag 3: In hoeverre wordt de ontwikkeling tot professionele leergemeenschap bevorderd of belemmerd door het aansluiten bij de individuele leervoorkeuren van de leerkrachten?

Om dit te kunnen onderzoeken is er een panelgesprek (bijlage 3) gehouden op basisschool de Werkschuit. Drie weken voor het gesprek hebben alle teamleden een uitnodiging gehad om bij dit gesprek aanwezig te zijn en hun mening te geven. Bij dit gesprek waren tien mensen aanwezig. Een verslag van dit gesprek is aan het hele team gegeven, waarbij gevraagd is om op en aanmerkingen te maken. Hierop zijn geen verdere aanvullingen gedaan door het team.

Uit het theoretisch kader van dit onderzoek bleek dat Verbiest (2004) een drietal fundamentele capaciteiten in Professionele Leergemeenschappen onderscheidt:

1. persoonlijke capaciteit, dit is het vermogen van de individuele leerkracht, om op een actieve en reflectieve wijze kennis te (re)construeren en toe te passen.
2. interpersoonlijke capaciteit, dit is het vermogen om als team collectieve kennis te (re)construeren en toe te passen.
3. organisatorische capaciteit, dit gaat over de inrichting van de organisatie, zodat structuren, systemen en cultuur de capaciteiten en capaciteitsontwikkeling van leerkrachten en teams bevorderen en de openheid naar de buitenwereld onderhouden.

Zodra scholen gaan werken aan de ontwikkeling als PLG zullen ze dus aandacht nodig hebben voor deze drie capaciteiten. Bij de verwerking van de resultaten van het panelgesprek is er voor gekozen de opmerkingen van het team te verdelen over de drie capaciteiten die Verbiest (2004) onderscheidt in een PLG.

Er is één opmerking is gemaakt over de persoonlijke capaciteit. De meerderheid van de opmerkingen zijn te verdelen over de interpersoonlijke capaciteit (twintig opmerkingen) en de organisatorische capaciteit (veertien opmerkingen).

Dit betekent dat het aansluiten bij de leervoorkeur van de individuele leerkracht vooral van invloed is op de ontwikkeling van de interpersoonlijke en de organisatorische capaciteit en minder op de persoonlijke capaciteit volgens het team.

Om inzicht te geven in welke opmerkingen er zijn gemaakt in het panelgesprek staan hieronder drie schema's. In figuur 13 staat de opmerking, die gemaakt is over het aansluiten bij de leervoorkeur over de persoonlijke capaciteit. Dit is een bevorderende factor van het aansluiten bij de leervoorkeur van de individuele leerkracht.

Persoonlijke capaciteit.
Het heeft ervoor gezorgd dat ik bewuster bezig was, ik kon beter naar mijn eigen functioneren kijken.

Figuur 13: bevorderende factor van het aansluiten bij de leervoorkeur van het team over de persoonlijke capaciteit.

Over de ontwikkeling van de persoonlijke capaciteit wordt dus aangegeven dat het aansluiten bij de leervoorkeur van invloed is doordat het zorgt voor bewustwording van het eigen handelen. Over de interpersoonlijke capaciteit zijn in totaal 20 opmerkingen gemaakt. In onderstaand schema (figuur 14) zijn een aantal voorbeelden gegeven van bevorderende en belemmerende factoren, die het team heeft besproken in het panelgesprek. Door de onderzoeker zijn de voorbeelden zo gekozen dat er een overzicht te geven is van de verschillende onderwerpen die ter sprake kwamen in het panelgesprek.

Interpersoonlijke capaciteit.

Voorbeelden van bevorderende factoren:

- ☐ Het samen leren was intensief, doordat het in een klein groepje was voelde ik me vrij.
- ☐ We stonden op 'scherp', daardoor ging ik de volgende dag in de klas verder met oefenen.
- ☐ We hebben een beter beeld gekregen van elkaars functioneren.
- ☐ Door samen te leren, leer je elkaar beter kennen en dat maakt het ook gezelliger op school om samen te werken. Dan wordt het ook veiliger om je kwetsbaar op te stellen.
- ☐ Door samen te praten over het onderwijs wordt je je bewuster van wat je doet.
- ☐ Als ik iemand als persoon beter leer kennen, kan ik die persoon ook beter aanspreken wanneer diegene zich niet aan afspraken houdt.

Voorbeelden van belemmerende factoren:

- ☐ Het voelt heel kwetsbaar als een collega bij je in de klas komt kijken.
- ☐ We moeten elkaar leren zeggen als we iets niet goed vinden.
- ☐ We vinden het lastig om kritisch naar elkaar te zijn.
- ☐ Als iemand een cursus geeft zal dit per definitie iemand zijn die er verstand van heeft, als ik met collega's ga leren kan het zijn dat ik iemand tref die er naar mijn idee toch minder goed mee om gaat dan ik zelf.

Figuur 14: voorbeelden van bevorderende en belemmerende factoren van het aansluiten bij de leervoorkeur over de interpersoonlijke capaciteit.

Samenvattend kan over de interpersoonlijke capaciteit gesteld worden dat het aansluiten bij de leervoorkeur volgens het team zorgt voor intensief leren door het werken in een klein groepje en dat het zorgt voor bewustwording van zichzelf en van de andere leerkrachten waarmee is samengewerkt. Het is bevorderend voor de sfeer in het team. Het heeft als voorwaarde dat je je kwetsbaar durft op te stellen naar elkaar. Op dit gebied ziet het team een belemmerende factor. Ook het elkaar feedback geven voelt nog kwetsbaar.

Over de organisatorische capaciteit zijn in totaal veertien opmerkingen gemaakt. In onderstaand schema (figuur 15) staan hierover een aantal voorbeelden genoemd van belemmerende en bevorderende factoren die door het team zijn genoemd in het panelgesprek. De genoemde voorbeelden zijn zo gekozen dat ze een overzicht geven van de verschillende onderwerpen die besproken zijn.

Organisatorische capaciteit.

Voorbeelden van bevorderende factoren:
☐ De dag erna kwam de didactisch coach bij mij in de klas om het feedback geven te filmen. Dat was een logisch vervolg en het oefenen heeft ervoor gezorgd dat dit me beter afging. ☐ We hebben geen extra bijscholing nodig om elkaar goede feedback te kunnen geven, maar het is wel belangrijk om dit regelmatig met elkaar te bespreken. ☐ Het zou mooi zijn als er iemand is die ons steeds wijst op het feit dat we elkaar systematisch feedback geven. Tip: organiseer dit. ☐ De directie zal bij de POP gesprekken kunnen wijzen op de leervoorkeur van iemand en vragen die terug te laten komen in hun POP. ☐ Het doel van leertraject was verteld, dat zorgt voor mij voor duidelijkheid. Deze evaluatie zorgt er ook voor dat we effectief verder kunnen.
Voorbeeld van een belemmerende factor:
☐ Doordat het nu maar één keer was dat we samen kwamen voelde ik me niet zo veilig, ik heb het idee, dat als we vaker samen leren we kunnen bouwen aan een veilige sfeer. ☐ Het feit dat we zo druk zijn zorgt er misschien voor dat alle goede voornemens weer verzan- den in de praktijk van alle dag.

Figuur 15: voorbeelden van bevorderende en belemmerende factoren van het aansluiten bij de leervoorkeur over de organisatorisch capaciteit.

Samenvattend kan over de organisatorische capaciteit gezegd worden dat het team het belangrijk vindt dat het samen leren systematisch wordt. Als voorbeeld wordt het POP gesprek genoemd met de directeur, hierin zou de bespreking van de leervoorkeur systematisch aan de orde kunnen komen. In een leertraject is het van belang om het doel aan te geven en ook te evalueren of dit doel behaald is. Als belemmerende factor wordt genoemd dat door werkdruk te weinig tijd ge- nomen wordt voor samen leren. Het bouwen aan een veilige sfeer heeft als voorwaarde dat er meerdere bijeenkomsten gepland worden.

Hoofdstuk 5. Conclusies en discussie.

In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven, die getrokken kunnen worden kijkend naar de resultaten in hoofdstuk 4 en het theoretisch kader in hoofdstuk 2. Daaruit komt ook een aantal aanbevelingen voor de school. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk staan de punten van discussie beschreven.

Het doel in dit onderzoek was te onderzoeken in hoeverre de ontwikkeling van het team van de Werkschuit als PLG bevorderd wordt, in de beleving van dit team, als er aangesloten wordt bij de leervoorkeuren (Ruijters, 2006) van de individuele leerkrachten van dit team.

Bij de conclusies is er eerst aandacht voor de drie deelvragen, waarna er een antwoord geformuleerd wordt op de onderzoeksvraag van deze Masterthesis.

5.1 Conclusies.

5.1.1 Deelvraag 1: welke kenmerken van een Professionele Leergemeenschap vertoont het team van de Werkschuit in de beleving van het team zelf?

Na het invullen van de vragenlijst kan geconcludeerd worden dat het team zich op alle punten bovengemiddeld scoort. De ontwikkeling van het team als PLG is dus in hun perceptie al goed op weg. In een PLG, bleek uit het theoretisch kader, zijn er drie concepten van belang:

1. professionaliteit,
2. leren,
3. gemeenschap.

Om het team te ontwikkelen als PLG zou het volgens hen goed zijn om het leren in en van het team te ontwikkelen. Zij geven dit namelijk als zwakste punt aan. Waarop als aanvulling werd gegeven dat er vooral behoefte is aan structurele afspraken hierover. Zoals het systematisch en kritisch elkaar bevragen op het doen en laten in de klas en het bespreken van de opvattingen over leren en onderwijzen.

5.1.2 Deelvraag 2: welke leervoorkeuren hebben de leerkrachten op deze school?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het Situgram (Ruijters, 2006) ingevuld. Hieruit bleek dat de verschillen tussen de leerkrachten groot zijn. Geconcludeerd kan worden dat in het team de leervoorkeur oefenen het hoogst scoort, 94% van de leerkrachten is hierover namelijk positief en dat wil zeggen dat 6% negatief is. Over de leervoorkeur kennisverwerven is het team het minst enthousiast, 67% is positief en 33% is hierover negatief.

Verschillen zijn er ook terug te vinden in de drie onderzochte groepen, kijkend naar aantal jaar werkervaring. Uit deze gegevens blijkt dat de leerkrachten met de minste jaren werkervaring het meest enthousiast zijn over leren in het algemeen en dat de gemiddelde score het laagst is in de groep met de meeste jaren werkervaring.

Hierbij aansluitend bleek uit het theoretisch kader dat geconcludeerd kon worden dat het zinvol is voor de leerkracht om de eigen leerstijl/leervoorkeur te kennen en daarna vooral te bespreken met elkaar in het team. Vervolgens zal een leertraject dus ingericht worden rekening houdend met de voorkeur van het individu of de groep. Per leertraject zal dit weer samen besproken kunnen worden, omdat de vorm afhankelijk is van de inhoud. Hierdoor kan het collectief leren effectief aangepakt worden, waardoor er tegemoet gekomen kan worden aan de ontwikkeling van de school als PLG.

Van belang is dat door Ruijters (2006) aanbevolen wordt voor elk leertraject opnieuw te bespreken in welke vorm er geleerd gaat worden. De reden hiervoor is dat de leervoorkeuren afhangen van het leerdoel en dat de voorkeuren ook kunnen veranderen door de tijd.

5.1.3 Deelvraag 3: in hoeverre wordt de ontwikkeling tot Professionele Leergemeenschap bevorderd of belemmerd door het aansluiten bij de individuele leervoorkeuren van de leerkrachten?

Om antwoord te krijgen op deze vraag is een panelgesprek gevoerd. Kijkend naar het theoretisch kader van dit onderzoek bleek dat er volgens Verbiest (2004) drie capaciteiten van fundamenteel zijn voor de ontwikkeling als PLG. Namelijk de persoonlijke capaciteit, de interpersoonlijke capaciteit en de organisatorische capaciteit. Geconcludeerd kan worden dat het aansluiten bij de leervoorkeuren maar heel minimaal leidt tot de ontwikkeling van de persoonlijke capaciteit volgens het team. Hierover is maar één opmerking gemaakt. Deze ging over de bewustwording van het eigen handelen. Veel meer opmerkingen sluiten aan bij de interpersoonlijke capaciteit en de organisatorische capaciteit.

Over de interpersoonlijke capaciteit kan geconcludeerd worden dat het aansluiten bij de leervoorkeur zorgt voor intensief leren doordat het in een klein groepje werd gedaan, het zorgt voor bewustwording van zichzelf en van de ander. Het is bevorderend voor de sfeer in het team. Een belemmerende factor ziet het team in het elkaar feedback durven geven. Hiervoor werd als oplossing gegeven om hier tijd en ruimte voor te nemen. Zodra het leertraject een langere periode omhelst zal naar verwachting van het team een veiliger sfeer ontstaan waarin fouten gemaakt en besproken mogen worden.

Daarbij sluit de laatste capaciteit, de organisatorische ook aan. Het team vindt het belangrijk om het samen leren systematisch te plannen. Als belemmerende factor wordt genoemd dat door werkdruk te weinig tijd genomen wordt voor samen leren.

5.1.4 Onderzoeksvraag: in hoeverre het aansluiten bij de individuele leervoorkeur van de leerkracht leidt tot het ontwikkelen van het team als Professionele Leergemeenschap in de beleving van het team van de Werkschuit?

Concluderend kan gesteld worden dat het team voor hun ontwikkeling als PLG vooral het leren in en van het team bevorderd zou willen zien. Zij heeft het aansluiten bij de leervoorkeuren als positief ervaren. Doordat het volgens hen van invloed is op de persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteiten kunnen ze zich hierdoor als PLG ontwikkelen. Als voorwaarde werd aangegeven dat er ruim de tijd genomen wordt in een leertraject. Daarbij is het belangrijk om van tevoren het doel aan te geven en deze vervolgens ook te evalueren. Hierdoor kan samen gewerkt worden aan een veilige leeromgeving waarin elkaar effectief feedback gegeven kan worden.

5.2 Aanbevelingen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de volgende aanbevelingen gedaan kunnen worden aan de school.

- ☐ Het is aan te bevelen om bij het inrichten van een leertraject rekening te houden met de verschillende leervoorkeuren. Daarvoor is belangrijk om bij het wát er geleerd gaat worden rekening te houden met hóe dat gaat gebeuren. Zinvol is om dit bij teamscholing in teamverband te bespreken.
- ☐ In POP-gesprekken tussen leerkracht en directeur is het aan te bevelen om de leervoorkeur van de leerkracht te bespreken en deze vervolgens mee te nemen in het individuele leertraject.
- ☐ In de organisatie is het belangrijk om tegemoet te komen aan de wens om het samen leren systematisch in te plannen. Gedacht kan worden aan momenten samen voor de klas plannen. Of wanneer er een vakleerkracht voor de klas staat kan de vaste leerkracht de tijd gebruiken om in een andere klas te kijken.
- ☐ Maak structurele afspraken over het van en met elkaar leren. Geopperd werd tijdens het panelgesprek om hier bijvoorbeeld een coördinator voor aan te wijzen. Deze kan hier aan werken totdat het een cultuur in de school is geworden.
- ☐ Het team hecht op dit moment aan ruimte en tijd om met elkaar een veilige leeromgeving op te bouwen. Van belang hierbij is dat er meerdere bijeenkomsten worden gepland in een leertraject en dat er een heldere opbouw is. Een herkenbare start met uitleg van het doel van het leertraject, een duidelijke inrichting en verschillende terugkoppelingsmomenten. En een afsluitingsmoment waarin besproken wordt of het doel behaald is.

5.3 Discussie.

- ☐ De vraag in hoeverre het team zich ontwikkelt als een PLG is in dit onderzoek beoordeeld door het team zelf. Om hier een objectiever beeld van te krijgen, zal ook de mening van buitenstaanders meegenomen moeten worden.
- ☐ Datzelfde geldt voor het aansluiten bij de leervoorkeuren en het effect hiervan op de ontwikkeling als PLG. De resultaten in dit onderzoek zijn gebaseerd op de mening van dit team en gelden op dit moment in hun beleving voor dit team.
- ☐ Verder valt het op dat de leerkrachten met de meeste jaren werkervaring gemiddeld een lagere score hebben bij alle leervoorkeuren. Doordat de onderzoeksgroep erg klein is kunnen hier verder geen conclusies aan verbonden worden. Toch lijkt dit een punt om verder te onderzoeken.
- ☐ Het aansluiten bij de leervoorkeuren had volgens het team weinig invloed op de persoonlijke capaciteit. Als de school zich wil ontwikkelen als PLG zal hier verder naar gekeken kunnen worden. Onderzocht kan worden of dit toch met de leervoorkeuren zou kunnen of dat er nog aanvullende maatregelen nodig zijn.

Literatuurlijst

- Apter, M.J. (2001). *Motivational Styles in everyday life: A guide to reversal theory*. Washington D.C.: American Psychology Association.
- Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M., & Wallace, M. (1996). *Liberating the learner, Lessons for professional development in education*. Londen/New York: Routledge.
- Coffield, F., Moseley, D. , Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Geraadpleegd op: <http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf/>
- Diepstraten, I. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Geraadpleegd op: http://www.ou.nl/documents/14300/38441/Jaarboek_RdMC_web.pdf
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. Londen: McGraw-Hill Book Company.
- Dufour, R. (2004). *What is a professional learning community?* Geraadpleegd op: <http://www.allthingsplc.info/pdf/articles/DuFourWhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., & Olivier, D. (2008). *Sustaining professional learning communities. Case studies*. *Journal of Educational Change*, 9, 173-195.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Leenheer, P., & Olthof, A. (2011). *De ring van Moebius. Over leren en professionaliseren van leraren*. Deventer: Kluwer.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011) Actieplan-leraar-2020. Geraadpleegd op:
<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/briefactieplannen.html>

Oostdam, R.J. (2007). Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs. Geraadpleegd op:
<http://www.hva.nl/wp-content/uploads/2012/01/ol25-091118-oostdam.pdf>

Openbaar Onderwijs Zwolle. (2012). Strategisch beleidsplan 2012-2014. Geraadpleegd op: <http://www.openbaaronderwijszwolle.nl>

Ruijters, M. (2006). Liefde voor leren. Deventer: Kluwer.

Simons, P.R.J. (2001). Van opleiden naar human resource development. In B. van Gent, & H. v.d Zee (Red.), Handboek human resource development, 213-228. 's- Gravenhage: Elsevier.

Simons, P.R.J. (2003). Leren van docenten: Een methodiek voor professionele ontwikkeling. In B. Creemers (Red.), Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: leiding geven in bestel, school en klas C3460-1(1), 1-11.

Simons, P.R.J. (2012). Leerstijlen. In Ruijters, M., & Simons, P.R.J. Canon van het leren. 335-336. Deventer: Kluwer

Team de Werkschuit (2013). Notulen vergadering 15 januari 2013 van basisschool de Werkschuit.

Verbiest, E. (2004). Samen wijs. Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2008). Scholen duurzaam ontwikkelen: Bouwen aan professionele leer gemeenschappen. Apeldoorn: Garant.

Verbiest, E. (2011). Developing professional learning communities. Geraadpleegd op:
<http://www.samen-wijs.nl/docs/Verbiest%20-%20Developing%20Professional%20Learning%20Communities.pdf>

Verhoeven, N. (2010). Wat is onderzoek? Den Haag: Boom Onderwijs.

Weerdt, S de, Corthouts, F., Martens, H., & Bouwen, R. (2002). Developing Professional learning environments: model and application. Geraadpleegd op:
http://doclib.uhasselt.be/dspace/bitstream/1942/35/1/Professional_Learning_Environments.pdf

Bijlage 1 Vragenlijst PLG.

Mijn school als professionele leergemeenschap - een eerste indruk

		He- le- maa l niet van toe- pas sing	Niet van toe- pas sing	Mee r niet dan wel van toe- pas sing	Mee r wel dan niet van toe- pas sing	Wel van toe- pas sing	In ster ke ma- te van toe- pas sing
1.	In onze school geloven we dat we als leraren veel invloed hebben op de motivatie en de prestatie van de leerlingen	1	2	3	4	5	6
2.	In onze school staat de verbetering van het leren van de leerlingen en van hun resultaten in het middelpunt van het doen en denken van de leraren	1	2	3	4	5	6
3.	In onze school werken we als leraren vanuit dezelfde basisopvattingen over onderwijs en school	1	2	3	4	5	6
4.	In onze school experimenteren de leraren systematisch met nieuwe methoden of aanpakken om het onderwijs te verbeteren	1	2	3	4	5	6
5.	In onze school onderzoeken de leraren op systematische wijze de effecten van hun handelen op het leren en op de resultaten van de leerlingen	1	2	3	4	5	6
6.	In onze school onderzoeken de leraren met elkaar systematisch hun opvattingen over leren en onderwijzen	1	2	3	4	5	6
7.	In onze school brengen we als leraren systematisch in kaart in hoeverre de resultaten van de leerlingen afwijken van wat we als doel gesteld hebben	1	2	3	4	5	6
8.	In onze school bevragen leraren elkaar systematisch en kritisch op hun doen en laten in de klas	1	2	3	4	5	6
9.	In onze school werken de leraren systematisch samen aan het ontwikkelen van lesmaterialen, toetsen, curricula of dergelijke	1	2	3	4	5	6
10.	In onze school wordt er systematisch tijd ingeruimd om met elkaar samen te werken en van elkaar te leren	1	2	3	4	5	6
11.	In onze school beschikken de leraren over voldoende vaardigheden om met elkaar kritisch te reflecteren over het werk	1	2	3	4	5	6
12.	In onze school bespreken de leraren openlijk hun verschillen in opvattingen	1	2	3	4	5	6
13.	In onze school participeren de leraren in de besluitvorming over essentiële zaken	1	2	3	4	5	6
14.	In onze school is er tussen de leraren een cultuur van wederzijds vertrouwen	1	2	3	4	5	6
15.	In onze school helpt de schoolleider de leraren regelmatig vanuit zijn/haar kennis en ervaring over het onderwijs	1	2	3	4	5	6
16.	In onze school nodigt de schoolleider de leraren uit mee te denken over mogelijke oplossingen voor problemen waar de school mee te maken heeft	1	2	3	4	5	6
17.	In onze school steunt de schoolleider de leraren op professioneel en persoonlijk vlak	1	2	3	4	5	6
18.	In onze school draagt de schoolleider de visie van de school krachtig uit	1	2	3	4	5	6

Bron: Verbiest E., Samen Wijs, bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen. Garant, 2004. p.20-21

Bijlage 2 De Situgram (leervoorkeurentest)

BIJLAGE 3

Situgram: uw voorkeuren in het leren

Het Situgram typeert uw voorkeuren voor contexten om in te leren. Leert u graag door een lezing bij te wonen of door oefening, of door in het diepe te springen? Leert u bij voorkeur onder begeleiding, leert u met of van anderen? Vindt u het plezierig om te leren onder tijdsdruk in een complexe situatie of juist in een veilige omgeving waar tijd en ruimte is om te experimenteren?

Uiteindelijk onderscheiden we vijf contexten die uitnodigen om de kunst af te kijken, te participeren, kennis te verwerven, te oefenen en te ontdekken.

Werkwijze

Stap 1 Het Situgram bestaat uit vijftien vragen. Op elke vraag volgen vier of vijf antwoorden. Ga bij het beantwoorden van de vragen uit van een gemiddelde voorkeur (3). Spreekt een bepaalde context u (zeer) aan, kies dan 4 of 5. Vindt u een context minder plezierig of vervelend, kies dan 2 of 1. De aanwijzingen om uw leren te sturen worden duidelijker naarmate u vaker kiest voor uitersten.

_____ 2	— — — — 3	_____ 4	_____ 5
niet	gemiddeld		helemaal

1 niet
2 minder dan gemiddeld
3 gemiddeld
4 meer dan gemiddeld
5 helemaal

Stap 2 Herhaal de scores in de witte vakjes van de tweede kolom (dit betekent dat u soms de score twee keer dient te herhalen).

Stap 3 Tel de scores uit stap 2 per kolom op (u heeft dan vijf subtotalen).

Stap 4 Trek van elk sub totaal 45 punten af. De totalen bevinden zich tussen de -30 en +30.

Stap 5 Visualiseer de gegevens in het Situgram.

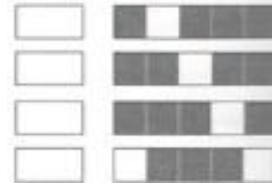
SITUGRAM: UW VOORKEUREN IN HET LEREN BIJLAGE 3

	stap 1	stap 2
Welke omstandigheden helpen u bij uw ontwikkeling?	5	
- Wanneer er tijd en ruimte is om te oefenen	D	
- Omgevingen waarin veel kennisbronnen aanwezig zijn	D	
- Werksituaties waar ik nieuwe, interessante vraagstukken tegenkom	D	
- Een inspirerende ontmoeting met anderen	D	
- Complexe vraagstukken waarbij op korte termijn een oplossing moet worden geboden	D	
2 Hoe verwerft u kennis?		
- Door goed te kijken wat werkt	D	
- Door in gesprekken met anderen	D	
- Door leeractiviteiten te ondernemen	D	
- Door alles wat ik doe	D	
3 Welke emoties helpen u bij uw ontwikkeling?		
- Inspiratie, nieuwsgierigheid	D	
- Veiligheid, vertrouwen	D	
- Helderheid, zekerheid	D	
- Spanning, werkdruk	D	
- Wanneer mensen zich onttrekken aan het team	D	
4 Waaraan ergert u zich in leeractiviteiten?		
- Wanneer iets te langdradig is	D	
- Wanneer sprake is van onwetendheid, te weinig kennis van zaken	D	
- Wanneer ik iets moet doen zonder dat ik me bekwaam voel	D	
- Wanneer alles is dichtgetimmerd	D	

IOJI,A(GO)

5 Wat betekenen1 samenwerken voor uw ontwikkeling?

- In gesprek met :anderen los ik \$t.makkelijker problemen op
- Met anderen leren is eUficiënter
- Anderen helpen mij
- .. Ik zie anderen als klankbord voor IDJI-0 Ideeën



6 Hoe gaat u om met fouten?

- Van fouten die ik maak leer ik veel
- Fouten houden me alert
- Ik probeer fouten te voorkomen door een grondige voorbereiding
- Van fouten leer ik met "t"



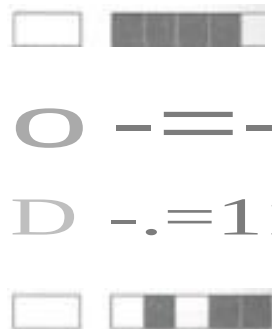
7 Waar gaat uw voorkeur in opleidingen naar uit?

- Leren rond een praktijkopdracht
- Rotervisie
- Trainingen en workshops
- Bedrijfsbezoeken
- Lezingen en colleges



8 Wat of wie bepaalt de richting van uw ontwikkeling?

- Dat wordt bepaald door wat ik tegenkom in mijn werk of daarbuiten
- Het wordt bepaald door de ontwikkeling van mijn team
- Mijn ontwikkelingsplan ik met mijn coach of een co-achtmanger of trainer
- Ik vind dat mijn ontwikkeling dient bij te dragen aan de organisatieontwikkeling



SITUGRAM: UW VOORKEUREN IN HET LEREN - BIJLAGE 3

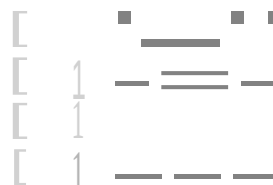
9 Hoe organiseert u heelere in uw werk?

Ik loop de di8CU811C mee anderen op

Ik lees op z'n tijd etn goed bock

... Ik kom genoeg tegen in nliln daJchjkt werk

Ik oefen bcwuu nieuw &c:drq



10 W•1is de bol•ngrlijkSie velkuil in uw ontwikkeling?

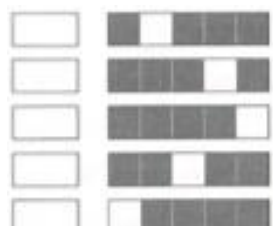
- Te weinig tild nemen om na te denken

Te l"ng blijven han en

- Te veelInteresunt vinden

Blijven zoeken naar de waa.rhe1d

- Snel verveeld zijn



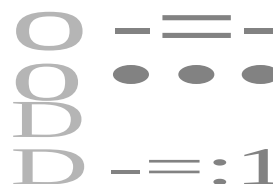
11 Wio ze1u in het werk un toe denken?

- Deskundagen

- Collega's en vakgenoten

.. Kritische huitenstaanders

- Dat kan iedereen zijn



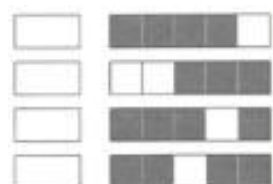
12 Hoe reageert u op onbekende \$ituaties?

- Ik dulk in het dtepe

- Ik vraag advies ;a.an anderen

- Ik 'ZOrg dat ik eerst kan droogzwemmen

- Ik probeer zo veel mogehjk te weten te komen



13 Waarover beschikt de ideale begeleider?

- Oidactis.ch vaardigheden

- Vaardisheden in het begeleiden van groepspa 0 sen

- Praktijkervaring

- Scherpzinnigheid

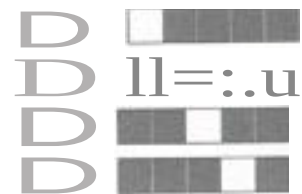
- Vakkennis



BILAGE 3

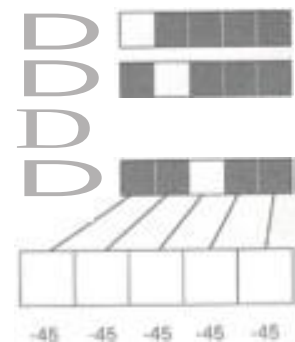
14 Welke kennis vindt u belangrijk?

- Expertise
- Gedeeld inzicht
- Bewezen kennis
- Kennis die houvut bledt



IS Wat zot u oon het denken?

- Succesvolle oplossingen
- VerschilJen in standpunten
- M1m eigen handdt'n
- Oe benodigde kennis



Subtotaten



Totalen

Code

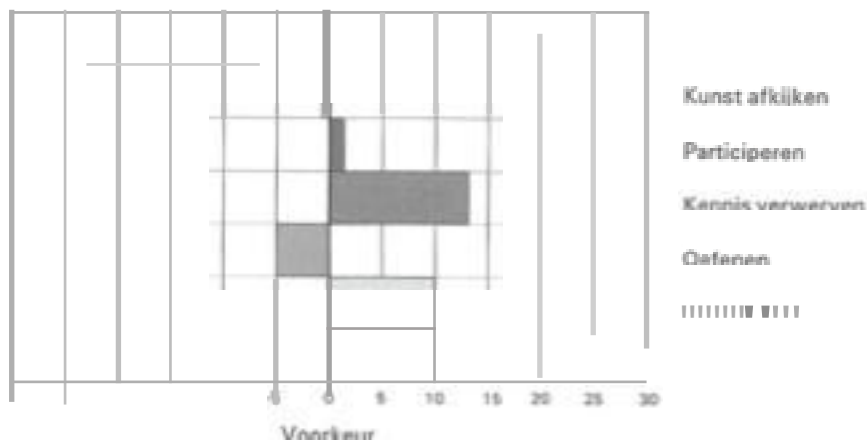


Situgram

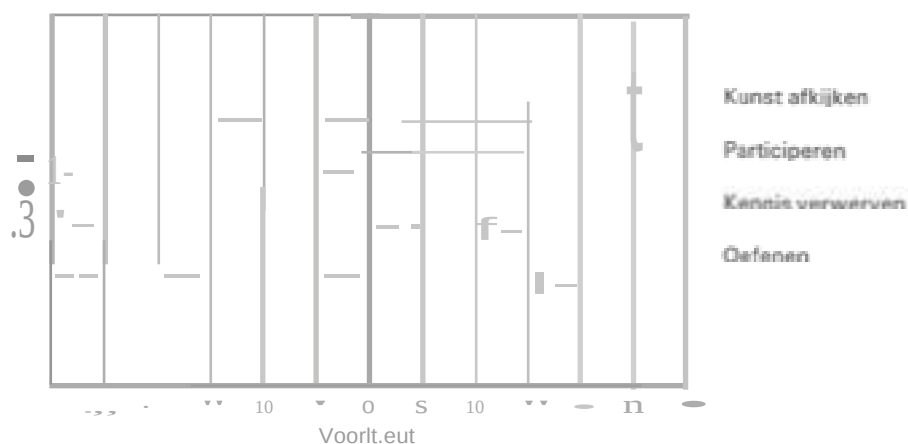
Zet de score: sop de volgende manier in noodtntaa.nd Situgram.

	Code	r.,.,.,'
Kunst afkijken	Ka	
Participeren	Pp	
Kennis verwerven	Kv	
Oefenen	Oe	
Onleken	Od	

Voorbeeld: eto:n score Ka • -t, Pa • l., Kv - I). Qt -- s. Od • IO ziet er als 'o'"lgt uit:



Zet uw scores in onderstaand Situgram.



imtnutlenten Situanm en Copia:tam zijD Otl'"iktd 4oor prol. 4r P. RobtrHm S1m0ns.
 Uni- lilit Utf<hl, en drs. Manon C. P. RWikTl MLO.T.,...an C.&ik.s. kt b:Xmtt<Le
 fii\Uitl Le:,ming. VersO)- 01'wyn6tt2 Cuelik m Uoiwnjfl'td UdU:bc.

Bijlage 3 Panelgesprek.

(gesprek is opgenomen met een video-camera)

Vragen voor het Panelgesprek:

1. Hoe is de leervorm jullie bevallen, in hoeverre is het gelukt om daadwerkelijk aan te sluiten bij je leervoorkeur?

Noem eens een concreet voorbeeld.

Wat zorgt ervoor dat het aansluit/niet aansluit?

Hoe kan dit verbeterd worden?

Zijn er nog andere tips/aanvullingen?

2. Als we kijken naar de criteria van een PLG, hoe beoordeel je dan het aansluiten bij de leervoorkeuren? (hierbij laat ik de uitslag van de vragenlijst van Verbiest nogmaals zien).

Wat werkt daarin bevorderend en kun je daar concrete voorbeelden van geven?

Wat werkt daarin belemmerend en kun je daar concrete voorbeelden van geven?

- Hoe kan dit verbeterd worden?

-Zijn er nog andere tips/aanvullingen?

Bijlage 4 Uitslag Situgram.

Uitslag Situgram met in de laatste kolom de voorkeur waarin deze leerkracht geoefend heeft tijdens dit onderzoek.

	Ka	Pa	Kv	Oe	Od	Voorkeur
Leerkracht 1	-6	-4	-9	12	-10	Oefenen
Leerkracht 2	15	14	2	17	18	Ontdekken
Leerkracht 3	-15	1	3	3	2	Oefenen
Leerkracht 4	6	11	6	12	11	Oefenen
Leerkracht 5	5	5	-3	5	15	Ontdekken
Leerkracht 6	10	12	3	8	10	Participeren
Leerkracht 7	8	3	0	8	18	Ontdekken
Leerkracht 8	3	20	3	15	8	Participeren
Leerkracht 9	-20	-17	0	25	0	Oefenen
Leerkracht 10	9	13	7	15	17	Ontdekken
Leerkracht 11	7	10	0	10	9	Oefenen
Leerkracht 12	7	10	5	9	18	Ontdekken
Leerkracht 13	9	16	4	14	18	Ontdekken
Leerkracht 14	6	5	5	7	6	Oefenen
Leerkracht 15	5	7	8	9	8	Oefenen
Leerkracht 16	2	13	8	11	3	Participeren
Leerkracht 17	8	14	6	12	6	Participeren
Leerkracht 18	4	-2	0	-2	7	Ontdekken

Bijlage 5 De opdrachten voor het team, passend bij hun leervoorkeur.

Opdrachten voor de oefenaars en participeerders:

Verdeling van de groepjes:

De volgende groepjes gaan samen aan de slag met het feedback geven. Op papier heb je een aantal voorbeelden waarmee geoefend kan worden, maar je kunt misschien zelf ook uit je klas een voorbeeld meenemen waarmee je kunt oefenen.

De mensen die onderstreept zijn hebben aangegeven dat ze graag praten over het onderwerp om het op die manier beter te doorgronden, de anderen willen graag oefenen. De overeenkomst bij alle mensen is dat ze behoefte hebben aan een veilige omgeving, dus houdt daar samen rekening mee.

1. leerkracht a, b, c,d (bijvoorbeeld: 8 april)?
2. leerkracht e, f, g, h (bijvoorbeeld: 11 april)?
3. leerkracht i, j, k, l (bijvoorbeeld: 11 april)?

Tijdsplanning: willen jullie in de week van 8 april of in de week van 15 april een afspraak maken? Ik denk dat je aan een half uur tot een uur genoeg tijd hebt.

Dan kan ik jullie op 25 april vragen hoe het gegaan is.

Hoe ziet goede feedback eruit?

De feedback is zo precies mogelijk, maar niet te lang.

De feedback gaat over wat goed is, in plaats van over dat wat fout is.

Feedback heeft een verleden, een heden en een toekomst.

Goede feedback gaat over de prestatie van vandaag en laat zien wat al is verbeterd ten opzichte van voorgaande prestaties. Feedback werpt ook een lijntje naar de toekomst, naar de volgende stap.

Bijvoorbeeld: Je hebt al heel veel informatie voor je lapbook gevonden. Dat heb je heel serieus aangepakt. Hoe weet je nu zeker dat je de goede informatie hebt gevonden?(lijntje naar de toekomst, zorg dat je betrouwbare bronnen gebruikt en/of laat het checken.)

Samenvattend:

Feedback is zo specifiek mogelijk, is gerelateerd aan wat de leerling al eerder liet zien en legt een lijntje naar het doel dat dient te worden bereikt. Goede feedback is positief. Het gaat over dat wat er al is, en veel minder over dat wat er nog niet is.

Feedback geven kan op de volgende gebieden:

- de taak
- de aanpak of de leerstrategie
- de “leerstand” van de leerling
- de persoonlijke kwaliteiten van de leerling.

Doel: Om ervoor te zorgen dat de feedback die gegeven wordt op de Werkschuit zoveel mogelijk voldoet aan bovenstaande criteria is het de bedoeling dat je gaat leren, passend bij je eigen leer-voorkeur.

Ik heb drie oefenvormen:

- Oefenen.

Het uitgangspunt is hierbij een veilige omgeving waar je fouten mag maken, want fouten vormen een bron van informatie voor het leren. Het leren vindt plaats in situaties die de praktijk zoveel mogelijk benaderen (training on the job, rollenspel). De begeleiding kan vanuit de praktijk zijn of een goede docent. Belangrijk is het dat iemand het leren kan begeleiden, situaties kan vereenvoudigen, op dingen kan wijzen of juist kan aanreiken.

- Participerend leren.

Dit vind je bij mensen die anderen nodig hebben om goed tot leren te komen, ze sparren om eigen ideeën helder te krijgen en aan te scherpen. Leren is voor deze groep het gemakkelijkst in een groep die aandacht heeft voor elkaar en waar men elkaar vertrouwt.

Bij deze metafoor zijn gesprek, interactie, activiteit, community en participatie van belang.

-Ontdekkend leren.

Hier zijn leven en leren synoniemen, leren doe je niet alleen tijdens de opleiding maar continu, niet leren bestaat niet. Het richt zich op het leervermogen. Deze mensen leren veel uit de dagelijkse gang van zaken en onverwachte gebeurtenissen. Een ontdekker zoekt naar inspiratie en haalt dit uit zijn omgeving. Deze lerenden zijn vaak herkenbaar aan een drang naar creativiteit en het zelf willen uitvinden.

Oefenvorm 1 Leervoorkeur oefenen en participeren.

De mensen die willen oefenen kunnen dat doen met onderstaande voorbeelden. De participeerders gaan observeren en bespreken het na het oefenen.

Bespreek steeds samen of de gegeven feedback goed is.

Feedback is zo specifiek mogelijk, is gerelateerd aan wat de leerling al eerder liet zien en legt een lijntje naar het doel dat dient te worden bereikt. Goede feedback is positief. Het gaat over dat wat er al is, en veel minder over dat wat er nog niet is.

Onderbouw

Situatie 1: Feedback op taak.

Je bent bezig met een schrijffles, je loopt langs een paar kinderen om feedback te geven op het gemaakte werk. (pak er anders gewoon eens een schrift bij)

Wat zeg je?

Situatie 2: Feedback op aanpak.

Marije is een meisje in groep 2. Ze vindt het leuk om met andere kinderen in de groep te spelen, maar op het plein vindt ze het lastig om aansluiting te zoeken. Je ziet dat ze gevraagd wordt door een ander meisje om mee te doen met touwtje springen. Daarna zie je ze plezierig samen spelen. Als de groep naar binnen loopt, komt ze naast je lopen.

Wat zeg je?

Situatie 3: Feedback op leerstand.

Freek is een jongen in groep 3. Hij vindt het lastig om netjes te knippen.

Normaal concentreert hij zich slecht op knipwerkjes, maar ineens zie je hem heel goed z'n best doen en het knippen gaat al bijna op de lijntjes.

Wat zeg je?

Situatie 4: Feedback op persoonlijke kwaliteiten.

Je hebt een tweetal gevraagd een hoek samen op te ruimen. Ze hebben het samen vlot netjes gemaakt.

Wat zeg je?

Als er nog tijd over is probeer dan zelf eens een situatie te bedenken of bespreek een recente situatie uit je eigen groep.

Bespreek steeds samen of de gegeven feedback goed is.

Feedback is zo specifiek mogelijk, is gerelateerd aan wat de leerling al eerder liet zien en legt een lijntje naar het doel dat dient te worden bereikt. Goede feedback is positief. Het gaat over dat wat er al is, en veel minder over dat wat er nog niet is.

Bovenbouw

Situatie 1: Feedback op taak.

Jeanine heeft moeite met rekenen. Ze is bezig met deelsommen. Ze gebruikt haar tafelkaart en haar kladschrift. Je loopt langs en ziet het volgende in haar schrift:

$$18: 3 = 6$$

$$24: 6 = 8$$

$$32: 8 = 4$$

$$16: 8 = 3$$

$$28: 4 = 5$$

Wat zeg je?

Situatie 2: Feedback op aanpak.

Petra heeft het gevoel dat ze te weinig aansluiting heeft in de groep. Ze vindt het lastig om zelf initiatief te nemen om samen te spelen. Je ziet dat ze gevraagd wordt door een ander meisje om mee te doen met touwtje springen. Daarna zie je ze plezierig samen spelen. Als de groep naar binnen loopt, komt ze naast je lopen.

Wat zeg je?

Situatie 3: Feedback op leerstand.

De groep is vandaag erg onrustig. Ze hebben vanmiddag een voetbaltoernooi. Tijdens de rekenles worden de posities in het voetbalveld nog eens doorgenomen in plaats van dat er gewerkt wordt.

Wat zeg je?

Situatie 4: Feedback op persoonlijke kwaliteiten.

Een groepje leerlingen is samen een spel aan het maken. Het verloopt voorspoedig. Taken worden eerlijk verdeeld en het product ziet er goed uit.

Wat zeg je?

Als er nog tijd over is probeer dan zelf eens een situatie te bedenken of bespreek een recente situatie uit je eigen groep.

Opdracht voor de ontdekkers:

Doel: Om ervoor te zorgen dat de feedback die gegeven wordt op de Werkschuit zoveel mogelijk voldoet aan bovenstaande criteria is het de bedoeling dat je gaat leren, passend bij je eigen leer voorkeur.

Ik heb drie oefenvormen:

- Oefenen.

Het uitgangspunt is hierbij een veilige omgeving waar je fouten mag maken, want fouten vormen een bron van informatie voor het leren. Het leren vindt plaats in situaties die de praktijk zoveel mogelijk benaderen (training on the job, rollenspel). De begeleiding kan vanuit de praktijk zijn of een goede docent. Belangrijk is het dat iemand het leren kan begeleiden, situaties kan vereenvoudigen, op dingen kan wijzen of juist kan aanreiken.

- Participerend leren.

Dit vind je bij mensen die anderen nodig hebben om goed tot leren te komen, ze sparren om eigen ideeën helder te krijgen en aan te scherpen. Leren is voor deze groep het gemakkelijkst in een groep die aandacht heeft voor elkaar en waar men elkaar vertrouwt.

Bij deze metafoor zijn gesprek, interactie, activiteit, community en participatie van belang.

- Ontdekkend leren.

Hier zijn leven en leren synoniemen, leren doe je niet alleen tijdens de opleiding maar continu, niet leren bestaat niet. Het richt zich op het leervermogen. Deze mensen leren veel uit de dagelijkse gang van zaken en onverwachte gebeurtenissen. Een ontdekker zoekt naar inspiratie en haalt dit uit zijn omgeving. Deze lerenden zijn vaak herkenbaar aan een drang naar creativiteit en het zelf willen uitvinden.

Besprek steeds samen of de gegeven feedback goed is.
--

Feedback is zo <u>specifiek</u> mogelijk, is gerelateerd aan wat de leerling al <u>eerder</u> liet zien en legt een lijntje naar het <u>doel</u> dat dient te worden bereikt. Goede feedback is <u>positief</u> . Het gaat over dat <u>wat er al is</u> , en veel minder over dat wat er nog niet is.

Bij elkaar in de klas kijken:

- duo 1
- duo 2
- duo 3

Maak even samen een afspraak.

Op maandag kan de directeur vervangen en op dinsdag kan Manon een half uur voor haar klas weg (stagiaire)

Tijdsplanning: willen jullie in de week van 8 april of in de week van 15 april een afspraak maken? Ik denk dat je aan een half uur genoeg kan hebben.

Dan kan ik jullie op 25 april vragen hoe het gegaan is.

Bespreek van te voren wat je wilt gaan zien. Ik kan mij voorstellen dat een lesevaluatie een goed moment is, maar misschien hebben jullie zelf een ander idee.

Belangrijk lijkt me om het na schooltijd ook samen te bespreken.