



**Academische basisschool**  
*Utrecht - Amersfoort*

**Praktijkonderzoek**  
**Academische basisschool**



# Voorwoord

## *De leraar als onderzoeker*

De afgelopen twee jaar heeft Hogeschool Domstad gesprekken gevoerd over het beroep van leraar. Wat zijn in onze visie de bekwaamheden van een leraar? En welke specifieke beroepsrollen en taken dient een leraar te beheersen? Hogeschool Domstad koos zes beroepsrollen. Eén van die beroepsrollen is de leraar als onderzoeker. In het document *De beste leraar komt van Domstad* verwoordden wij de onderzoekende leraar, als een leraar die open en kritisch de wereld in kijkt. De leraar draagt op actieve wijze bij aan onderzoek en kennisontwikkeling in de school.

## *Lectoraatopdracht*

Hogeschool Domstad heeft voor de periode 2006-2010 haar lectoraat verbonden aan de dieptepilot de Academische Basisschool. Als lector is benoemd drs. Winfried Roelofs. Op inspirerende en voortvarende wijze heeft hij samen met de leden van de kenniskring, de studenten en de manager van het Centrum voor Werkplekleren, het minor-afstudeertraject Academische Basisschool ontwikkeld. Het is een concrete uitwerking van de leraar als onderzoeker. Het project de Academische Basisschool is een vervolg op het project Opleiden in de School. In een Academische Basisschool krijgt de samenwerking tussen werkveld, beroepsopleiding, universiteit en andere kenniscentra, structureel vorm.

## *Openbare kenniskring*

In dit boekje, uitgereikt op 25 april 2007 tijdens de openbare kenniskring Academische Basisschool Utrecht - Amersfoort, leest u op welke wijze wij als Domstad onderzoek en kennisontwikkeling op het terrein van schoolontwikkelingsprocessen inhoud geven. Wij zien de Academische basisschool echt als een 'joint venture'! De openbare kenniskring start met een inleiding door Winfried Roelofs. De titel luidt: Little people grow. In de musical Les Miserables zingt Gavroche:

*They laugh at me, these fellows, just because I am small.  
They laugh at me because I'm not a hundred feet tall.  
I tell 'em there's a lot to learn down here on the ground.  
The world is big but lil' people turn it around.*

*A worm can roll a stone.  
A bee can sting a bear.  
A fly can fly around Versailles 'cos flies don't care  
A sparrow in a hat, can make a happy home.  
A flea can bite the bottom of the pope in Rome*

Moed om te veranderen begint bij de (toekomstig) onderzoekende leraar. Een leraar die samen met het team een bijdrage levert aan de school als kennis- en werkgemeenschap.

College van Bestuur Hogeschool Domstad;  
Drs. J.H. (Henny) Morshuis (voorzitter)  
Drs. G.A. (Ada) van der Velden-Westervelt

## Inleiding

Dit boekje vormt het werkdocument voor de openbare kenniskring Academische Basisschool Utrecht-Amersfoort van 25 april 2007. Na de centrale inleiding met als titel "Little people grow", verzorgd door Winfried Roelofs (lector Hogeschool Domstad en senior adviseur KPC Groep), gaat u in gesprek met teamleden van de Ariënschool, De Kubus, Hof ter Weide of de Tafelronde. De verbinding tussen opleiden in school, schoolontwikkeling en praktijkonderzoek staat hierbij centraal. We richten ons daarbij op vier vraagstukken:

1. *Onderwijsvisie: scenario's voor professionele ontwikkeling*  
Hoe verbinden de scholen de concerns van teamleden/studenten met hun visie op de te veranderen basisschoolpraktijk?
2. *Schoolontwikkeling: systematisch verbeteren of vernieuwen richting onderwijsvisie*  
Hoe verbinden de scholen hun visie op de te veranderen basisschoolpraktijk met het systematisch verbeteren of vernieuwen van deze praktijk?
3. *Praktijkonderzoek: vliegwiel voor schoolontwikkeling*  
Hoe verbinden de scholen het systematisch verbeteren of vernieuwen van de basisschoolpraktijk met het verrichten van praktijkonderzoek?
4. *Professionele ontwikkeling: betekenisvol praktijkonderzoek verrichten*



Hoe verbinden de scholen het verrichten van praktijkonderzoek met de professionele ontwikkeling van teamleden?

Als achtergrond vindt u in dit boekje informatie over de academische basisschool als 'joint venture' (paragraaf 1) en over praktijkonderzoek in de vier betrokken academische basisscholen (paragraaf 2). Wij vertrouwen erop dat het gesprek tussen verschillende professionals in basisscholen leidt tot een groot aantal adviezen om in de betreffende scholen de schoolontwikkeling, het werkplekleren en het praktijkonderzoek optimaal op elkaar te kunnen afstemmen.

Wij wensen u een inspirerende middag!

*Team praktijkonderzoekers Academische basisschool Utrecht - Amersfoort.*

# 1. Academische basisschool als 'joint venture'

De openbare kenniskring geeft het formele startschot aan het praktijkonderzoek binnen de dieptepilot Academische basisschool Utrecht-Amersfoort. Dit praktijkonderzoek vindt plaats binnen de bestuurlijke context van KSU en KPOA. Beide besturen hebben de realisatie van academische basisscholen als integrale doelstelling geformuleerd. Ook voor Hogeschool Domstad zijn academische basisscholen van strategisch belang. Dit maakt dat betrokkenen de academische basisschool als 'joint venture' beschouwen.

De bestuurlijke opvatting van KSU en KPOA over academische basisscholen staat beschreven in het Projectplan dieptepilot academische (basis)school KSU-KPOA:<sup>1</sup>

## Realisatie academische basisscholen als integrale doelstelling



In 2008 leveren KSU en KPOA op basis van relevante praktijkvoorbeelden een goed beeld op van de academische basisschool of professional development school. Omdat de oorsprong van professional development schools in de Verenigde Staten ligt, willen we vooraf aangeven hoe de beoogde realisatie voortbouwt op deze oorsprong en waar aanpassingen aan de Nederlandse context noodzakelijk zijn. Vervolgens formuleren we de visie van KSU en KPOA op de academische basisschool.

## Professional Development Schools (PDS) in de Verenigde Staten

Het concept van Professional Development Schools is in 1986 ontwikkeld door de Holmes Group, later uitgewerkt door het Holmes Partnership.<sup>2</sup>

PDS-scholen streven naar:

- a. verminderen van de kloof tussen theorie en praktijk voor beginnende leraren,
- b. bijdragen aan de professionele ontwikkeling van personeel in functie,
- c. bijdragen aan de professionele ontwikkeling van de onderwijskundige ondersteuners van de scholen,
- d. bijdragen aan de professionele ontwikkeling van (universitaire) lerarenopleiders en onderzoekers,
- e. creëren van een praktijkrelevante onderzoekssetting naar leren en onderwijzen,



f. gezamenlijke inspanning van betrokken partijen voor het verbeteren van leerresultaten; en

g. innovatie op schoolniveau en op het niveau van (universitaire) lerarenopleiding en onderzoek.

De PDS initiatieven in de Verenigde Staten vinden plaats in een politiek-bestuurlijke context waar sprake is van districtgebonden besturing van – grotendeels openbaar – onderwijs. Onderwijskundige ondersteuners maken deel uit van de bestuurlijke organisatie van een schooldistrict. Bovendien zijn de lerarenopleidingen in de Verenigde Staten universitair van karakter, waarbij studenten binnen of na hun mastersopleiding (bijv. wiskunde, taal, geografie) een praktijk- en onderzoekstraject volgen. Deze situatie verschilt nogal van de Nederlandse context.

### Context Utrecht-Amersfoort: visie KSU en KPOA op academische basisschool

Vanaf 1998 werd in Nederland gestart met de eerste LIO-experimenten<sup>3</sup>, waarin de kloof tussen theorie en praktijk werd verkleind door studenten in het laatste opleidingsjaar verantwoordelijkheid te geven over een groep (als LIO-stagiair of als LIO-werknemer). Deze ontwikkeling werd gekoppeld aan het trainen van LIO-coaches in basisscholen.

De PDS-experimenten van KSU en KPOA waren vanaf 2000 vooral gericht op de vermindering van de kloof theorie-praktijk en de professionalisering van leerkrachten wat betreft coachingsvaardigheden.

De ambitie van sommige OIS<sup>4</sup>-scholen van KSU en KPOA om hun eigen personele ontwikkeling ter hand te nemen maakte dat zij onvoldoende uit de voeten konden met hun rol als medeopleider. Daarin werden te weinig van de oorspronkelijke PDS-doelstellingen gerealiseerd. De teams van de OIS-scholen vatten professionalisering op als vanzelfsprekend onderdeel van personeelsbeleid. Door bovenschoolse bundeling van middelen werd – naast werving, selectie en mobiliteit – het opleiden en begeleiden van nieuw en (beginnend) personeel mogelijk. Op die manier konden scholen gaan anticiperen op schommelingen in de kwalitatieve en kwantitatieve personeelsbehoefte.

In de betreffende scholen zijn professionaliseringstrajecten geen geïsoleerde bezigheden meer. Om de juiste stappen te kunnen zetten, stellen schoolteams voortdurend de vraag welke kwaliteiten zij al in huis hebben, welke zij binnen het bestuur via personele mobiliteit kunnen verwerven en waarvoor opleidings- of nascholingstrajecten noodzakelijk zijn.

Dit vraagt naast keuzes op schoolniveau ook om bovenschoolse keuzes. Schoolleiders maken met hun bovenschoolse managers scenario's om de te verwachten kwantitatieve uitstroom en instroom in beeld te brengen.

Tegelijkertijd maken scholen op grond van hun leerlingenpopulatie, onderwijsvisie en te realiseren schoolverbeteringen kwalitatieve keuzes voor professionalisering. Vervolgens kan de school – in overleg met het bovenscholings management - ervoor kiezen om voor deze professionalisering afspraken te maken met aanbieders, of deze professionaliseringslag op eigen kracht te maken. Het op eigen kracht werken aan schoolontwikkeling kan vorm krijgen door bestaand en nieuw personeel nieuwe onderwijspraktijken te laten ontwikkelen en deze te laten testen op basis van (actie)onderzoek. Het voordeel van deze werkwijze is dat er zo een lerende cultuur ontstaat waarin professionals zichzelf minder afhankelijk maken van externen. Het vormgeven aan deze professionele cultuur vindt plaats binnen een bestaand onderwijssysteem. De professionals veranderen dit systeem van binnenuit, maar maken er tegelijkertijd onderdeel van uit. Dat is vaak lastig.

Om het 'Baron Von Münchhausen-fenomeen' op schoolniveau te voorkomen kiezen de academische basisscholen van KSU en KPOA ervoor om rond de scholen een netwerk van experts te organiseren die just-in-time informatie aandragen aansluitend bij de actuele schoolontwikkeling. Hierdoor kunnen de leerkrachten (in opleiding) zich efficiënt focussen op hun schoolontwikkeling en competentieontwikkeling.<sup>5</sup>

Om het 'Baron Von Münchhausen-fenomeen' op bestuursniveau te voorkomen kiezen KSU en KPOA ervoor om rond de bovenscholings medewerkers een netwerk van experts te organiseren die ondersteuning bieden bij het uitvoeren van onderzoek<sup>6</sup>, de inhoudelijke monitoring en de bestuurlijke verankering van de academische basisscholen.

Op deze manier proberen KSU en KPOA de genoemde doelen van PDS te realiseren binnen de Nederlandse context. Hierdoor ontstaan duurzame academische basisscholen

die de opleidingsfunctie combineren met een sterk op de praktijk gerichte onderzoeks- en innovatiecomponent. De volgende visieuitspraken zijn daarbij voor KSU en KPOA leidend.



### Visieuitspraak 1 Academische basisscholen zijn bijzondere OIS-scholen

Binnen academische basisscholen heeft de opleidingsfunctie naast het bestaande OIS-traject een extra dimensie. Binnen academische basisscholen is de opleidingsfunctie verbonden met een onderzoeks- en innovatiecomponent. Dit stelt vervolgens extra eisen aan te verwerven competenties en de inrichting van opleidingsprocessen.

Wat de te verwerven competenties betreft zal er meer nadruk komen te liggen op de leerkracht als



onderzoeker. Dit leidt tot innovatie van het opleidingsproces. In samenwerking met het lectoraat Academische basisschool van Hogeschool Domstad zullen de academische basisscholen van KSU en KPOA een onderzoeksminor ontwerpen die aansluit bij de actuele schoolontwikkeling in de betreffende scholen. In deze onderzoeksminor verwerven OIS-studenten competenties op het terrein van onderzoek. Daarnaast ontwerpen de scholen in samenwerking met het lectoraat van Hogeschool Domstad een minor-afstudeertraject, waarbinnen OIS-studenten onderzoek verrichten ten behoeve van de actuele schoolontwikkeling en innovatie.

## Visieuitspraak 2 Academische basisscholen vragen om een cultuurverandering (emancipatie van professionals)

Het realiseren van academische basisscholen staat of valt met onderwijsprofessionals die de verantwoordelijkheid kunnen en willen oppakken voor het verbeteren van leerprocessen bij kinderen door het oppakken van de eigen competentieontwikkeling. Deze cultuur van leren maakt hen eigenaar van hun professie.

Onderzoek naar het leren van frontliniewerkers<sup>7</sup> maakt duidelijk dat leerkrachten daarin eenzijdig te werk gaan. Vaak wordt daarbij in eerste instantie gedacht aan het volgen van initiële en voortgezette opleidingstrajecten (toerusten), vormen van werkplekleren, intervisie en coaching (activeren) en innovatietrajecten (creëren). Onderzoekstrajecten (inventariseren, onderzoeken), delen van kennis buiten de eigen kring (netwerken) en strategisch richten van kennisontwikkeling (sturen) vindt veel minder plaats. Aan het toegankelijk maken van kennis voor anderen (beheren) besteden basisscholen de minste aandacht.

KSU en KPOA willen in de dieptepilot de verschillende vormen van kenniscirculatie (bestaande kennis slim gebruiken) en kennisproductie (tijdig nieuwe kennis ontwikkelen) binnen haar academische basisscholen bevorderen. Het stimuleren van kennisontwikkeling willen de besturen



faciliteren met een zodanige externe ondersteuning dat er geen structurele afhankelijkheid van experts ontstaat, maar een emancipatieproces van professionals bevordert wordt.

### Visieuitspraak 3 Academische basisscholen vragen een systemische verankering

De academische basisschool als bijzondere OIS-school zou als project een tijdelijk karakter kunnen hebben. Wanneer de minor en afstudeerfase is ontwikkeld en uitgevoerd, de beoogde kennisontwikkeling op het terrein van kansrijk (taal)onderwijs en nieuw leren concepten heeft plaatsgevonden, parallel hieraan het onderzoek naar gebruikte vormen van kenniscirculatie en kennisproductie is afgerond en 'best practices' in beeld zijn gebracht zou er in principe een punt achter gezet kunnen worden. KSU en KPOA zien een academische basisschool echter als meer dan een tijdelijk project. De academische basisschool of professional development school is een bestuurlijk centrum voor onderwijsinnovatie en personele ontwikkeling. Daarmee beogen KSU en KPOA duurzame borging door een systemische verankering. Het bestaande onderwijssysteem kent een knip tussen het realiseren van onderwijsprocessen met kinderen (leerkrachten), het operationeel leidinggeven aan basis-



scholen (schoolleiders), het werkgeverschap binnen scholen (schoolbesturen) enerzijds en het opleiden van onderwijsprofessionals, het onderzoeken van de onderwijspraktijk en de onderwijskundige ondersteuning van schoolteams. Om deze verschillende functies binnen een bestuur in samenhang te borgen vraagt dit om veranderingen op groepsniveau, schoolniveau en bovenschools niveau. Michael Fullan<sup>9</sup> onderstreept dat gewenste veranderingen in de primaire processen met kinderen vragen om veranderingen

in bovenliggende systemen. In ultimo vraagt dit uiteindelijk om wijzigingen op stelselniveau. Ook geldt<sup>9</sup> – in navolging van Carvers' Policy Governance model- dat het anders denken over doelen van een organisatie (bijv. niet alleen meer het uitvoeren van methodegestuurde onderwijsprocessen, maar denken in termen van PDS) vraagt om het heroverwegen van het denken over middelen op alle niveaus van de organisatie. Het structureel inbedden van een academische basisschool als centrum voor innovatie en personele ontwikkeling binnen een bestuur heeft consequenties voor de inzet van middelen op bovenschools niveau.

De fundamentele vragen voor de duurzaamheid van academische basisscholen vraagt om het systemisch doordenken en realiseren van de consequenties op groepsniveau, leerjaarniveau, schoolniveau, bovenschools niveau. Consequenties in termen van kwaliteitsbeleid ("Hoe brengen we kwaliteit in kaart? Hoe vergroten wij de kwaliteit systematisch?"), daarbij passend onderwijskundig, personeel, financieel en materieel-



gebouwend beleid en daarbij ondersteunende partnerschappen met opleiders, onderzoekers en onderwijskundige ondersteuners. Immers, wanneer er op groeps- en schoolniveau bevoegen professionals samenwerken, maar schoolleiders, bovenscholen managers, lerarenopleiders, onderzoekers of adviseurs werken een eigen agenda af die hier haaks op staat, blijft de dieptepilot een passerend project, waarna wordt overgegaan tot de orde van de dag.



*Hogeschool Domstad heeft als kennispartner van KSU en KPOA de realisatie van academische basisscholen als strategische doelstelling. Het lectoraat vervult daarbij een belangrijke rol. In de gehonoreerde lectoraatsaanvraag<sup>10</sup> zijn de volgende doelstellingen geformuleerd:*

Strategische functie – lectoraat als profilering van Hogeschool Domstad als kennisdienstverlener voor het primair onderwijs in Midden-Nederland door:

- samen met dragende organisaties (KSU, KPOA) en met KPC Groep als alliantiepartner een relevant assortiment voor kennisdienstverlening te ontwikkelen ten behoeve van het primair onderwijs
- professionele netwerken aan te gaan met collega-hogescholen en universiteiten.

Onderwijsfunctie - lectoraat als innovatieprogramma voor het hoger onderwijs door:

- innovatie van de didactiek van het werkplekleren door gezamenlijke kennisontwikkeling van studenten, onderwijspersoneel en opleiders - inhoudelijk toegespitst op het terrein van onderwijskansen/taalbeleid en “nieuw-leren”-concepten (o.a. basisontwikkeling, Met Kinderen Leren) - een structurele positie te geven in initiële en postinitiële opleidings-trajecten
- door studenten, onderwijspersoneel en opleiders vanuit de praktijk gegenereerde kennis en inzichten op te nemen in het curriculum van de lerarenopleiding primair onderwijs.

Kennisfunctie - lectoraat als projectenprogramma voor toegepast onderzoek door:

- toegepast onderzoek naar vormen van kennisontwikkeling op de werkplek ten behoeve van verbetering van a) het leren van kinderen, b) het leren van de school als werkgemeenschap, c) het lerend vermogen op bestuurlijk niveau, d) het lerend vermogen op het niveau van het onderwijsstelsel

- toegepast onderzoek naar herontwerp van de lerarenopleiding met het oog op kennisdienstverlening aan academische basisscholen
- toegepast onderzoek naar de noodzakelijke cultuurverandering bij betrokkenen om kennisontwikkeling op de werkplek en herontwerp van de lerarenopleiding te realiseren.

Professionaliseringsfunctie - lectoraat als professionaliseringsprogramma voor medewerkers door:

- professionalisering van medewerkers Hogeschool Domstad wat betreft verrichten van toegepast onderzoek, kennisontwikkeling met frontliniewerkers en dienstverlenend handelen.

Academische basisscholen bieden hogeschool Domstad de mogelijkheid om de strategische functie, onderwijsfunctie, kennisfunctie en professionaliseringsfunctie van het lectoraat concreet vorm te geven door

- a. werkplekleren,
- b. praktijkonderzoek
- c. dienstverlening bij schoolontwikkeling:

- a. het minor-afstudeertraject Academische basisschool is een praktijkintensieve opleidingsroute met een extra accent op de leerkracht als onderzoeker.
- b. het onderzoek in het kader van de dieptepilot is daarnaast opgenomen in het werkplan van het lectoraat. Centrale probleemstelling voor het onderzoeksprogramma van het lectoraat luidt:

Hoe kunnen teams van academische basisscholen de kennisontwikkeling ten dienste van gewenste schoolontwikkelingen optimaliseren en welke veranderingsprocessen binnen de lerarenopleiding zijn hiervoor wenselijk?

Om antwoord te vinden op de probleemstelling vindt - parallel aan het onderzoek in de dieptepilot - onderzoek plaats naar het voorwaardelijk herontwerp van de lerarenopleiding.

- c. daarnaast geeft Hogeschool Domstad in het kader van haar post-hbo activiteiten ondersteuning op maat bij schoolontwikkelingsprocessen. In de regio Midden-

Nederland werkt zij daarbij samen met KPC Groep. Doordat academische basisscholen voor zowel de schoolbesturen als voor hogeschool Domstad ontstaan zijn vanuit complementaire strategische keuzes, vormen zij - net als PDS in de Verenigde Staten - een 'joint venture'.





## 2. Praktijkonderzoek binnen academische basisscholen

*Tijdens de openbare kenniskring van 25 april 2007 staat het praktijkonderzoek binnen de dieptepilot Academische basisschool Utrecht-Amersfoort centraal.*

*Het lectoraat Academische basisschool van Hogeschool Domstad regisseert het onderzoeksproces in opdracht van de Katholieke Scholenstichting Utrecht en de Stichting voor Katholiek Primair Onderwijs Amersfoort e.o. .*

*Niet schoolgebonden  
praktijkonderzoekers:*

Willy van Dijk – Roest  
Simone van Dijk  
Henk Jacobs  
Anda de Vries  
Winfried Roelofs

In het projectplan Academische (basis)school KSU-KPOA<sup>1</sup> is de onderzoeksopdracht als volgt gedefinieerd:

In het kader van de academische basisschool voeren adjuncten/IB-ers vanuit de Ariënschool, Hof ter Weide, De Kubus en De Tafelronde onder leiding van Winfried Roelofs (lector Hogeschool Domstad) onderzoek uit naar de relatie tussen

schoolontwikkeling, kennisontwikkeling en competentieontwikkeling bij studenten, groepsleraren en leidinggevenden in de Ariënschool, Hof ter Weide, De Kubus en De Tafelronde. Hierbij vervult Douwe Beijaard (hoogleraar Universitair Onderwijs Centrum Groningen) een feedback en onderzoeksadviesrol. Het kwalitatief onderzoek resulteert in een verzameling casestudies met narratieven<sup>11</sup> van studenten, groepsleerkrachten en leidinggevenden. Deze casestudies schetsen per academische basisschool de wijze waarop kennisontwikkeling plaatsvindt ten dienste van schoolontwikkelingsprocessen op het terrein van kansrijk (taal)onderwijs en nieuw leren concepten. Analyse van casestudies en narratieven levert inzicht in:

- de wijze waarop schoolontwikkelingsvraagstukken richting geven aan bepaalde vormen van kennisontwikkeling (inventariseren, beheren, activeren, toerusten, onderzoeken, sturen, creëren, netwerken)<sup>12</sup>;
- de wijze waarop de denkvoorkeuren<sup>13</sup> van betrokkenen resulteren in bepaalde vormen van kennisontwikkeling;
- de wijze waarop bepaalde denkvoorkeuren van betrokkenen resulteren in het vermijden van bepaalde vormen van kennisontwikkeling;
- de wijze waarop de gekozen vormen van kennisontwikkeling daadwerkelijk bijdragen aan de competentieontwikkeling van studenten, groepsleerkrachten en leidinggevenden;
- de invloed die op de drieslag schoolontwikkeling-kennisontwikkeling-competentieontwikkeling is uitgeoefend door respectievelijk studenten,

groepsleraren en leidinggeevenden, en welke denkvoorkeur daarbij dominant was;  
- de wijze waarop schoolontwikkeling-kennisontwikkeling-competentieontwikkeling zijn gefaciliteerd op het niveau van de groep/bouw, niveau van de school en bovenscholen, en welke denkvoorkeur daarbij dominant was.

De casestudies met narratieven uit het eerste onderzoeksjaar worden als resultaten van actieonderzoek gebruikt bij de bijsturing van de kennisontwikkeling in het tweede onderzoeksjaar.

De onderzoeksopdracht heeft de lector samen met de (basisschool- en hogeschool)leden van de kenniskring vertaald in onderzoeksdoelstellingen voor een vijftal deelonderzoeken:

1. Literatuuronderzoek
2. Veldonderzoek
3. Casestudyonderzoek per academische basisschool
4. Actieonderzoek per LIO per academische basisschool
5. Versnellingskamer-onderzoek met alle betrokkenen in academische basisscholen

#### *Doelstelling literatuuronderzoek (najaar 2006)*

Het literatuuronderzoek levert relevante inhoudelijke thema's op die in het veldonderzoek gebruikt worden. Deze inhoudelijke thema's worden nader geoperationaliseerd in 'attenderende begrippen' op het terrein van schoolontwikkeling, kennisontwikkeling en de academische basisschool. Het literatuuronderzoek heeft als doel een interviewprotocol op te stellen ten dienste van het veldonderzoek.

#### *Doelstelling veldonderzoek (najaar 2006)*

Het veldonderzoek levert per academische basisschool een contextbeschrijving op tegen de achtergrond waarvan kennisontwikkeling plaatsvindt. Deze contextbeschrijving bevat de schoolontwikkelingsgeschiedenis en huidige stand van zaken met betrekking tot schoolontwikkeling per school, kritische beroepssituaties die teamleden benoemen als typerend voor het werken in hun school, de ervaringen met

opleiden in school en de verwachtingen ten aanzien van de toekomst als academische basisschool.

Het veldonderzoek heeft als doel een duidelijk beginpunt te markeren voor de schoolontwikkeling c.q. kennisontwikkeling als academische basisschool.



#### *Doelstelling casestudy (februari-juni 2007)*

Het casestudyonderzoek levert per academische basisschool een beschrijving van het proces van



kennisontwikkeling ten dienste van schoolontwikkeling gedurende leerjaar 2006-2007. De casestudies beschrijven de dagelijkse onderwijspraktijk, opleidingspraktijk, schoolontwikkelings- en kennisontwikkelingspraktijk van studenten, leerkrachten, interne coaches en projectleiders schoolontwikkeling in academische basisscholen. De casestudies hebben als doel in het proces van kennisontwikkeling impliciete keuzes van teamleden expliciet te maken.



*Doelstelling actieonderzoek (augustus 2007 - juni 2008)*

Het actieonderzoek levert per academische basisschool op hoe LIO's in hun rol als onderzoeker en participant actief bijdragen aan kennisontwikkeling van het schoolteam ten dienste van een afgebakende schoolontwikkelings-taak. Het actieonderzoek beschrijft in het verlengde van de casestudies de schoolontwikkelingstaak waar de LIO's zich voor geplaatst weten, de kennisontwikkelingsacties die zij daartoe individueel en in teamverband ondernemen, het schoolontwikkelings- en kennisontwikkelingsproces dat zij mede op gang brengen evenals een kritische reflectie op hun rol als participant en onderzoeker. De actieonderzoeken hebben als doel te beschrijven hoe actieonderzoek een brug kan slaan tussen schoolontwikkeling, teamontwikkeling en de individuele competentieontwikkeling van leerkrachten (in opleiding).

*Doelstelling Delphi-methode c.q. versnellingskamer-onderzoek (mei 2008)*

Het versnellingskamer-onderzoek levert op basis van de inbreng van ervaringsdeskundigen uit de dieptepilot Academische basisschool Utrecht-Amersfoort consensus op over te nemen maatregelen opdat Hogeschool Domstad als kennispartner adequaat kan bijdragen aan de kennisontwikkeling van personeel in opleiding en personeel in functie binnen academische basisscholen.

Tijdens de openbare kenniskring zoemen wij uitgebreid in op de onderzoeksvragen en onderzoeksopzetten voor de casestudies per academische basisschool<sup>14</sup>. Voor de contextbeschrijving per school maken wij gebruik van:

- typering van de school;<sup>15</sup>
- onderwijskundig scenario van de school<sup>16</sup>
- recent schoolontwikkelingsverleden van de school<sup>17</sup>

## 2.1 Praktijkonderzoek op de Ariënschool



### *Praktijkonderzoekers:*

Alice de Jong  
Els Rats  
Welmoed Rietstra  
Tim van der Voort

### Typering van de school

De Ariënschool is een middelgrote school van de Katholieke Scholenstichting Utrecht. De school probeert kwalitatief goed onderwijs voor basisschoolleerlingen in de wijk Hoograven te bieden.

Nieuw-Hoograven heeft de laatste 25 jaar een sociaal-culturele metamorfose ondergaan. In de wijk wonen – in de goedkope ruime huurwoningen – veel allochtone gezinnen met een sociaal-economische achterstand. De wijk staat in Utrecht bekend als probleemwijk. De gemeente sloop op dit moment een aantal galerijwoningen en er komt eigentijdse woningbouw voor terug. Het is nog niet precies in te schatten hoe de samenstelling van de wijk eruit zal zien na de wijkrenovatie. Mogelijk verandert de wijkpopulatie en daarmee de schoolpopulatie.

De wijk Hoograven kent momenteel veel Marokkaanse gezinnen. Deze gezinnen zijn vaak groot en het gaat vaak om kinderen van de tweede generatie. Dit zorgt er ook voor dat de schoolpopulatie bestaat uit veel allochtone kinderen. De school is ongeveer voor 90% allochtoon, de kinderen komen vaak uit grote gezinnen. De kinderen hebben vaak moeite met Nederlands. Naast dat de kinderen op school Nederlands leren, thuis Marokkaans of Berbers spreken, leren ze vaak ook nog Arabisch in de moskee.

De school heeft ongeveer 190 leerlingen verdeeld over twee gebouwen. De groepen 1 en 2 zitten in een andere locatie. In het hoofdgebouw zitten de groepen 3 t/m 8. Van iedere jaargroep is er een klas. Dat houdt dus in dat er een gemiddelde is van 24 kinderen in een klas.



*De Ariënschool geeft in de schoolgids aan dat de volgende punten kenmerkend zijn voor hun onderwijs:*

- onderwijs in verschillende werkvormen met veel individuele aandacht
- ruimte voor eigen inbreng van de kinderen
- meer leerkrachten in de groep
- samen met de kinderen zorgen voor een fijne school- en leeromgeving
- werken vanuit een katholieke identiteit met aandacht voor levensbeschouwelijke zaken
- deelname aan het project Verlengde Schooldag
- goede contacten met andere instellingen in de wijk

### Onderwijskundig scenario van de school

Binnen de school is de feitelijke situatie door de interne begeleider – tevens interne coach en op dat moment waarnemend directeur - in kaart gebracht aan de hand van het scenariospel. Dat leverde het volgende beeld op:

#### *De leerling*

Tijdens het zelfstandig werken bepaalt de leerling zelf de manier, plaats en tijd van het leren. Het zelfstandig werken vindt dagelijks plaats.

#### *Leerstof en rooster*

De methode is de leidraad. Binnen het rooster is ruimte voor leerlingen om het eigen leerproces te bepalen. Dit gebeurt met name tijdens het zelfstandig werken. De onderbouw werkt geheel projectmatig (Woorden in de Weer geïntegreerd in Ik en Co). In de middenbouw wordt heel soms projectmatig gewerkt. In de bovenbouw wordt soms projectmatig gewerkt voornamelijk bij wereldoriëntatie.



#### *Leerlingenzorg en differentiatie*

Leerlingenzorg wordt verzorgd in de klas door de 2 leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor de groep. Binnen de groep wordt er gewerkt met meerdere niveaus. Dit kan variëren van 2 tot 4 niveaus afhankelijk van vak en groep.

#### *Instructie*

Meerdere keren per week is er een circuitmodel waarin de groepen zijn ingedeeld op niveau en daar krijgen de kinderen aangepaste instructie. Daarnaast vindt er korte klassikale instructie plaats met verlengde instructie.

#### *Leerkracht en team*

De leerkracht bepaalt wat de leerlingen doen. Op bepaalde momenten vinden er gezamenlijke groepsoverstijgende activiteiten plaats.

#### *Leeromgeving*

De leerlingen werken binnen de ruimte van het klaslokaal. Er zijn groepjes, maar ook hoeken om in te werken. De groepen 1-3 werken op meerdere werkplekken in de school. De groepen 4-8 maken gebruik van meerdere lokalen en gangen.

#### *Gebouw en voorzieningen*

Het gebouw bestaat uit lokalen met/en ruimten voor het inrichten van hoeken en andere werkplekken in de klas. Beperkt zijn voorzieningen voor allen of voor individuen beschikbaar.



#### *Leerlingvolgsysteem en toetsen*

Er is een standaardrapport (bolletjes 5-puntschaal) met ruimte voor opmerkingen over verworven kennis, vaardigheden en houdingsaspecten.

#### *Ouders en omgeving*

Individuele ouders worden uitgenodigd voor een rapportbespreking en voor algemene ouderavonden en kijkochtenden. De school neemt structureel deel aan het BuurtNetwerk.

### **Recent schoolontwikkelingsverleden van de school**

#### *Het schoolontwikkelingsproces tot nu toe*

De Ariënschool heeft tussen zomer 2006 en april 2007 zonder directeur moeten functioneren. Dit drukte een stempel op het schoolontwikkelings-



proces van het afgelopen half jaar. De clusterdirecteur en de interne begeleider hebben in deze periode de school draaiende gehouden. Wat opvalt is dat dit het schoolontwikkelingsproces weliswaar wat vertraagd heeft, maar dat dit geen merkbaar effect lijkt te hebben op de maatschappelijke en pedagogische gedrevenheid van de IB-er (interne coach). De clusterdirecteur, die in het verleden ook directeur van de Ariënschool is geweest, en de IB-er verwoorden de missie van de school als het vergroten van de maatschappelijke kansen van kinderen die afkomstig zijn uit een taalarme omgeving. Goed taalbeleid is daarbij essentieel.

De noodzakelijke schoolontwikkeling hiervoor is in hun ogen een cyclisch proces. Al jaren is voor de schoolleiding helder dat taalbeleid van belang is, maar door nieuwe didactische inzichten krijgt dit op andere



manieren vorm. Omdat de personeelssamenstelling van het team verandert en afgesproken onderwijsaanpakken in de loop der jaren verwateren komt het taalbeleid na verloop van tijd weer op de schoolontwikkelingsagenda.

Door de introductie van de voorschool in de Ariënschool neemt het percentage taalarme leerlingen dat de school instroomt ook toe, waardoor de problematiek van een gebrekkige woordenschat bij kinderen meer op de voorgrond komt. Tegelijkertijd neemt de formatie van de school af door de veranderingen in de leerlinggewichtenregeling. Waar in het verleden een onderwijspraktijk mogelijk was op basis van meerdere leerkrachten per groep, moet de school nu creatieve wegen bedenken om teamteaching mogelijk te maken.

In deze context werkt het team vanuit een gezamenlijke pedagogische visie en vanuit een op leren gerichte cultuur aan het systematisch implementeren van taalbeleid. Een belangrijk knelpunt hierbij is het combineren en op elkaar afstemmen van de verschillende methodes. Zo probeert het team in de thematische taalaanpak van Ik & Co meer accent te leggen op woordenschatontwikkeling ('Met woorden in de weer'). Ook zoekt het team naar manieren om de gedifferentieerde technisch leesmethode te verbinden met woordenschatontwikkeling. Daarnaast gebruiken teamleden woordclusters bij wereldoriëntatie om de woordenschat te stimuleren.

#### *Schoolontwikkelingskeuzes waar de school momenteel voor staat*

De IB-er van de Ariënschool ervaart het belang van het socialiseren van leerkrachten in de pedagogische visie van de school. Daarin past een

systematische scholingsaanpak voor het personeel en studenten. Belangrijke elementen hierbij zijn het zicht krijgen op leerlijnen en methodes, het gezamenlijk, planmatig pedagogisch, didactisch en organisatorisch doordenken van (mogelijke kritische situaties tijdens) lessen, het omgaan met ouders en het omgaan met instellingen in de omgeving van de school. Naast een vaardigheid vraagt dit ook om een attitude van teamleden om meer tijd dan gemiddeld te investeren in de voorbereiding van lesactiviteiten. Bovendien vragen de nieuwe aanpakken om ondersteunende materialen (bijvoorbeeld Pc's met software, aanschouwelijk materiaal) voor onderwijs op maat.

#### *Beoogde interventies in het schoolontwikkelingsproces*

De interventies die de IB-er overweegt zijn gericht op het faciliteren van het leren van teamleden. Bijvoorbeeld door studiedagen met experts, door aan te haken bij het stadsbrede initiatief om het onderwijs in technisch lezen te verbeteren, door het bevorderen van teamteaching met leren van elkaar op de werkplek, door in functioneringsgesprekken en persoonlijke ontwikkelingsplannen leerkrachten op het spoor te zetten van zelfstudie en door als IB-er als vraagbaak en coach leerkrachten ter zijde te staan.

De clusterdirecteur kiest daarbij ook voor het realiseren van personeel-formatieve en materiële randvoorwaarden.

#### **Onderzoeksvraag en onderzoeksopzet.**

Welmoed Rietstra en Tim van der Voort hebben naar aanleiding van het bovenstaande schoolontwikkelingsproces de volgende onderzoeksopzet geformuleerd:

Wij willen leren hoe je woordenschatonderwijs kan verbeteren, wat je moet kunnen om dat te doen en waar je als team op moet letten om deze vernieuwing te borgen.

#### *Onze onderzoeksvraag:*

Welke leerervaringen met de implementatie in de onderbouw van "Met woorden in de weer", kan het team van de Ariënschool gebruiken om het implementatieproces in de midden- en bovenbouw te verbeteren?



#### *Deelvragen:*

Welke behoeften, wensen en verwachtingen hebben leerkrachten in de onder- midden- en bovenbouw ten aanzien van de implementatie van "Met woorden in de weer"?

Welke behoeften, wensen en verwachtingen zijn hiervan bij de implementatie in de onderbouw gerealiseerd?

Welke factoren werkten hierop bevorderend of belemmerend?



Welke lessen kunnen we hieruit trekken voor de implementatie van “Met woorden in de weer” in de midden- en bovenbouw?”

Bij de opzet van hun praktijkonderzoek zijn Welmoed en Tim nog zoekende naar te gebruiken onderzoeksinstrumenten:

Omdat onze inhoud gevoed wordt door persoonlijk ervaringen willen we gebruik maken van interviews. Wat voor interview het wordt en hoe we daar invulling aangeven moeten we nog bedenken.

We willen het interview verantwoord opbouwen door de theorie over interviewen te gebruiken en door de vragen te baseren op belangrijke aspecten uit “Met woorden in de weer” van Verhallen. De mensen die we gaan interviewen zijn erg belangrijk. Om een beter beeld te krijgen waar behoefte aan is willen we groepsdocenten van verschillende bouwen vragen wat zij verwachten, hopen en willen.

Met die kennis kunnen we dan vragen naar de ervaringen in de onderbouw: Om het beeld nog wat concreter te krijgen willen we naast de interviews ook nog een keer gaan observeren in de onderbouw. We weten nog niet of we dat voor of na het interview gaan doen, beide hebben voordelen.

Verder hebben we meerdere gesprekken met een onderwijsbegeleider van Eduniek om onze bevindingen te bespreken met hem. Op die manier kunnen we onze bevindingen koppelen aan zijn ervaringen op andere scholen. Deze gesprekken kunnen leiden tot nieuwe bronnen. Bijvoorbeeld andere scholen of onderzoeksverslagen.

## 2.2 Praktijkonderzoek op De Kubus



### *Praktijkonderzoekers:*

Gert de Wit  
Rachel Naron  
Marjon Lippmann  
Rianne van Mourik

### Typering van de school

Basisschool De Kubus is een katholieke onderwijskansenschool in de wijk Soesterkwartier te Amersfoort. De school is gebouwd in de jaren '30 en wordt voornamelijk bevolkt door autochtonen. Slechts 12% is van buitenlandse afkomst. Er zijn veel sociaal- en economisch zwakke gezinnen. De Kubus heeft twee locaties, Spaarnestraat en Noordewierweg. Op locatie Spaarnestraat zitten in 11 groepen alle jaargangen, groep 1 tot en met 8. Op de locatie Noordewierweg zitten 5 groepen in de jaargangen 1 tot en met 6. In het Soesterkwartier staan nog twee basisscholen; een Openbare Basisschool en een Protestant Christelijke Basisschool.

De school telt op dit moment (19-03-2007) 399 leerlingen. Er zijn in totaal 39 mensen werkzaam op de Kubus, 4 mannen en 35 vrouwen. Hiervan zijn 28 mensen leerkracht. Van de personeelsleden werkt er ongeveer 80% parttime. De leeftijdsopbouw van het team is evenwichtig verdeeld. In de school zijn 3 onderwijsassistenten die de kleutergroepen en de middenbouw ondersteunen. Verder beschikt de school over een geschoolde Remedial Teacher, twee intern begeleiders en een vakleerkracht voor muziek. Daarnaast is er een administratief medewerker en een conciërge. De school wordt geleid door een directeur die met de middenbouwcoördinator en de onderbouwcoördinator het management vormt. De beide coördinatoren zijn tevens parttime locatieleider van de nevenlocatie aan de Noordewierweg. De directeur is de eindverantwoordelijke van de school. Voor de aansturing van het schoolontwikkelingsproces is de projectleider schoolontwikkeling verantwoordelijk.

Het schoolbeleid is erop gericht de kinderen steeds meer, en waar wenselijk, op maat te helpen. Ieder kind leert anders. Daar wil de school nog meer dan tot nu toe op in gaan spelen. Belangrijke activiteiten die voor dit schooljaar in de planning staan zijn: Het definitief bepalen wat de nieuwe taalmethode wordt



Het vervolmaken van een nieuwe woordenschatdidactiek  
Het definitief inrichten van een nieuw documentatiecentrum (al een eind op weg)  
Het starten met "De academische basisschool"  
Het starten met de implementatie van leerlingenbemiddeling bij conflicten.

De Kubus is een vernieuwingschool en een onderwijskansenschool. In de kleuterklassen is er gestart met groepsdoorbrekend werken. Onderwijsassistenten en stagiaires worden ingezet in het begeleiden van kleuters, waardoor de leerkrachten tijd vrij kunnen maken om hun specialiteiten op onderwijskundig gebied in te zetten. De specialiteiten zijn o.a. schrijfdans, drama, dans, kanjertraining, remedial teaching voor de cognitief zwakkeren en de hoger begaafden. In groep 3 t/m 8 wordt er gewerkt met taakformulieren en het stimuleren van het zelfstandig werken. Hierdoor kan er binnen een groep ook soms verlengde instructie gegeven worden. Beide vernieuwingen zijn ontwikkeld vanaf de werkvloer als 'kwaliteit van binnenuit'.<sup>18</sup>



### Onderwijskundig scenario van de school

Binnen de school is de feitelijke situatie door de projectleider schoolontwikkeling in kaart gebracht aan de hand van het scenariospel. Dat levert het volgende beeld op:

#### *De leerling*

Tijdens het zelfstandig werken bepaalt de leerling zelf de manier, plaats en tijd van het leren. Dit is ook aan de orde bij het thematisch (zaakvak) onderwijs in de onder- en bovenbouw. Het zelfstandig werken vindt meerdere keren per week plaats.

#### *Leerstof en rooster*

De methode is de leidraad. Binnen het rooster is ruimte voor leerlingen om het eigen leerproces te bepalen. Dit gebeurt met name tijdens het zelfstandig werken. De onderbouw werkt geheel projectmatig en werkt met Schatkist van de methode Leessleutel. Met Woorden in de Weer wordt zoveel mogelijk geïntegreerd. In de middenbouw wordt soms projectmatig gewerkt. In de bovenbouw wordt projectmatig gewerkt, voornamelijk bij wereldoriëntatie.

### *Leerlingenzorg en differentiatie*

Individuele leerlingenzorg vindt plaats in of buiten de klas. Leerlingenzorg in kleine groepen. De differentiatie vindt plaats in de klas door aanpassing en aanbod van de leerstof. In de bovenbouw worden voornamelijk aanpassingen van aanbod gemaakt binnen leertaken. Er zijn specialisten in huis: logopedist, RT, Pedagogisch RT, dans-drama experts.

### *Instructie*

De leerkracht geeft korte klassikale instructie en extra instructie aan groepjes leerlingen die dat nodig hebben.

### *Leerkracht en team*

De leerkracht bepaalt wat de leerlingen doen. Op bepaalde momenten vinden er gezamenlijke groepsoverstijgende activiteiten plaats. De onderbouw (groep 1-2) werkt minimaal 4 dagdelen groepsdoorbrekend. De midden- en bovenbouw werken niet groepsdoorbrekend, maar voor individuele leerlingen kan dit wel voorkomen.

### *Leeromgeving*

De leerlingen werken binnen de ruimte van het klaslokaal. Er zijn groepjes, maar ook hoeken om in te werken. Voor projecten gaan kinderen ook buiten de school aan de slag b.v. bushokjes project (soem), landgoed Schothorst, etc.

### *Gebouw en voorzieningen*

Het gebouw bestaat uit lokalen met/en ruimten voor het inrichten van hoeken en andere werkplekken in de klas. Beperkt zijn voorzieningen voor allen of voor individuen beschikbaar.

### *Leerlingvolgsysteem en toetsen*

Er is een standaardrapport (bolletjes 5-puntschaal) met ruimte voor opmerkingen over verworven kennis, vaardigheden en houdingsaspecten.

### *Ouders en omgeving*

Individuele ouders worden uitgenodigd voor een rapportbespreking en voor algemene ouderavonden. De school neemt structureel deel aan het BuurtNetwerk. Er zijn ook Brede-school activiteiten.

## **Recent schoolontwikkelingsverleden van de school**

### *Het schoolontwikkelingsproces tot nu toe*

De Kubus kent een schoolontwikkelingsverleden waarbij de schoolleider stuurt op basis van een globale visie 'Ruimte om te leren'. 'Ruimte om te leren' heeft betrekking op mentale en fysieke ruimte om te leren, zowel voor leerlingen als voor leerkrachten. De schoolleider is ervan overtuigd dat er veel kennis op de werkvloer aanwezig is. Hij



faciliteert teamleden met middelen en mankracht om hen in staat te stellen de visie te concretiseren in een zelf te ontwikkelen methodiek.

Aanleidingen voor de ingezette schoolontwikkeling waren:

Het persoonlijk ontwikkelingsplan van de directeur, waarin de directeur een verbinding legde tussen 'ruimte voor het leren van kinderen' met 'ruimte voor het leren van teamleden'; Financiële middelen in het kader van onderwijskansen; Start van een nieuwe locatie waar onderbouwleerkrachten met ervaring met taakwerk en zelfstandig werken een jaar lang konden experimenteren ('ruimte voor het leren van teamleden') met 'ruimte voor het leren van kinderen'; Verouderde en afgeschreven methode wereldoriëntatie in de bovenbouw.

De concerns en bekwaamheden van leerkrachten lijken het tempo en de uiteindelijke richting van het veranderingsproces te bepalen.

In de onderbouw waren twee enthousiaste leerkrachten die het proces aanvankelijk hebben getrokken.

De visie heeft in de onderbouw (groepen 1 en 2) concreet vorm gekregen door de invoering van groepsdoorbrekend werken.

Hierbij verzorgen leerkrachten en onderwijsassistenten gezamenlijk een gedifferentieerd onderwijsaanbod, voor de kinderen uit alle parallelgroepen.

In de middenbouw was het laatste jaar aandacht voor

woordenschatontwikkeling. Het idee om het groepsdoorbrekend werken hier nu ook in te voeren stuit op zorgen van teamleden die woordenschatontwikkeling nog aandacht willen schenken. De beoogde schoolontwikkeling van groepsdoorbrekend werken in de middenbouw is daarom uitgesteld.

In de bovenbouw krijgt de visie vorm door te starten met thematisch werken bij wereldoriëntatie. Hierbij is vooralsnog minder expliciete sturing op te bereiken doelen en resultaten bij kinderen.

Het schoolontwikkelingsproces ten dienste van de academische basisschool richt zich op de vormgeving van het thematisch werken in de bovenbouw. De procesmatige sturing ligt in handen van een leerkracht (projectleider schoolontwikkeling) die hiervoor is vrijgesteld. De projectleider heeft het mandaat om te sturen en sluit regelmatig met de schoolleider kort hoe het schoolontwikkelingsproces verloopt. Het schoolontwikkelingsproces is een open zoekproces waar teamleden bovenbouw onder leiding van de



projectleider voortdurend leren door te handelen en hierop te reflecteren. Om de expertise te bundelen en samen ontwerpen mogelijk te maken start de projectleider in groep 8, waarna zij het proces wil verbreden naar andere groepen (olievlekwerking).

#### *Schoolontwikkelingskeuzes waar de school momenteel voor staat*

Door de invoering van bouwcoördinatie probeert de school de kwaliteit te borgen van de verschillende methodieken en materialen die zijn geïmplementeerd. Belangrijke vraag daarbij is: "Doet iedereen mee met wat we hebben afgesproken?". De interne borging van processen is globaler dan de externe verantwoording doet vermoeden. De schoolleider wil echter de dynamiek in het proces niet te veel dichttimmeren met allerlei normen en criteria. Hij hecht er belang aan dat teamleden in een open leerproces leren van eigen ervaringen en zo hun expertise geleidelijk verder uitbreiden.

De projectleider merkt dat teamleden bovenbouw behoefte hebben aan houvast. Het open proces lijkt niet aan te sluiten bij de denkvoorkeuren van teamleden bovenbouw en hun taakbetrokkenheid. Teamleden lijken behoefte te hebben aan concrete voorbeelden (bijvoorbeeld door kijken bij andere scholen) en concrete materialen (bijvoorbeeld integraal thematische zaakvakmethoden) om hen een stap verder te brengen in hun proces.

#### *Beoogde interventies in het schoolontwikkelingsproces*

De projectleider biedt inhoudelijke kaders op basis waarvan de teamleden bovenbouw via brainstorming, gevolgd door systematisch mindmappen op zoek gaan naar materiaal om het thematisch werken inhoudelijk, didactisch en organisatorisch vorm te geven. Zij staat nu op het punt om in het schoolontwikkelingsproces meer informatie van buiten naar binnen de school te halen. Zo zijn bezoeken aan andere scholen gepland (o.a. de Tafelronde) en overweegt zij een inventarisatie van methoden en materialen te maken en in te brengen. Ook wil zij gaan bevorderen dat de leerkrachten meer gaan kijken bij elkaar. Om de juiste interventies te kunnen plegen wil zij echter eerst weten waaraan de teamleden precies behoefte hebben.

### Onderzoeksvraag en onderzoeksoptzet.



Rianne van Mourik heeft naar aanleiding van het bovenstaande schoolontwikkelingsproces de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:  
"Wat ik met mijn praktijkonderzoek te weten wil komen is wat de leerkrachten van de Kubus nodig hebben om verder te komen in het uitwerken van thema's zodat het uitvoerbaar is in de klas.  
Hierbij gebruik ik de volgende hoofdvraag:  
"Wat hebben de leerkrachten van de Kubus nodig om verder te komen in het uitwerken van thema's



zodat het uitvoerbaar is in je klas?" De verdiepvragen die hierbij gebruikt worden zijn:

Wat moeten leerkrachten anders doen in de praktijk dan voorheen?

(Bijvoorbeeld: vroeger had je een methode per vakgebied van wereldoriëntatie. En nu verwerk je diverse vakgebieden in een thema?)

a. Wat moet je daarvoor kunnen? (competenties: interpersoonlijk, pedagogisch handelen, vakinhoudelijk/didactisch, organisatorisch, samenwerken met teamleden, relatie met omgeving)

b. In hoeverre lukt dit? Wat is de volgende stap die genomen moet worden? (zone van de naaste ontwikkeling) Welke ondersteuning is er nodig op gebied van de bovenstaande competenties? Wat wordt er als meest lastig ervaren aan het thematisch werken?"

*Bij de opzet van haar praktijkonderzoek maakt Rianne gebruik van de volgende onderzoeksinstrumenten:*

"Aangezien het onderzoek gaat om de ervaringen van de leerkrachten, spreekt interviews houden voor zich. Het gaat hier om open mondelinge interviews. Hier heb ik voor gekozen, omdat uit de theorie blijkt dat mensen makkelijker praten dan schrijven, ook wordt er waarschijnlijk spontaner antwoord gegeven op mijn vragen, dan bij een schriftelijk interview. Bij een schriftelijk interview denken de mensen meestal meer na dan bij een gesprek, er wordt dan minder impulsief gereageerd. Een nadeel van schriftelijk interviewen is dat de meeste mensen niet graag schrijven, hierdoor zul je kortere antwoorden krijgen, dan in mondelinge interviews.

Ook door gestructureerde observaties kan ik deels antwoord krijgen op de onderzoeksvraag. Door alleen observaties te gebruiken, zal ik niet direct een antwoord krijgen op de vraag, maar het kan wel nuttig zijn in combinatie met bijvoorbeeld interviews.

Mijn logboek, en eventueel van anderen, kan ik ook gebruiken tijdens dit onderzoek. Hierin staan mijn eigen ervaringen en ervaringen van anderen.

Video-opnamen zullen ook van pas kunnen komen, al denk ik dat leerkrachten nog moeten wennen aan het idee dat er een camera in de klas aanwezig is. Hierdoor zal het proces misschien ook wel verstoord worden. In plaats hiervan kan ik gestructureerd observeren."



## 2.3 Praktijkonderzoek op Hof ter Weide



### *Praktijkonderzoekers:*

Irene Engelman  
Judith van der Lee  
Peter Majoor  
Wouter Poot  
Iris Eijgenraam

### Typering van de school

Onze basisschool is gebaseerd op de visie van het nieuwe leren. De school bestaat vier jaar, en zit in een ontwikkelproces. Er staan diverse punten op de ontwikkelingsagenda waar de school aan wil werken. Als school ben je immers altijd aan het ontwikkelen en op zoek naar verbeteringen.

Onze school bestaat uit verschillende units. Er zijn twee onderbouw units en één bovenbouw unit. Elke unit heeft 3 tot 4 basisgroepen met ca 25 kinderen. Het onderwijs vindt plaats in gemengde groepen. Onderverdeeld in groep 1 t/m 4 en 5 t/m 8. Zij starten en sluiten de dag af in een gemengde basisgroep met een vaste leerkracht.

De school is nog groeiende. Op dit moment zitten er 214 leerlingen op school. Op school werken 20 leerkrachten, een schoolleider, 1 conciërge, 1 intern begeleider en 1 stagebegeleider. Zowel de onderbouw als de bovenbouw heeft een bouwcoördinator die de praktische zaken regelt. Om de twee weken is er een teamvergadering. Elke 2 weken is er een leerling bespreking waarin kinderen per leerjaar (leerjaar 1, 2, 3 enz) worden besproken met het team in de unit.

Op dit moment delen wij het gebouw met: PC basisschool de Ridderhof en OBS Waterrijk, de welzijnsstichting Doenja, de bibliotheek en het UCK. Wij zijn een katholieke school en worden daarom ook uitgedaagd om te gaan antwoorden op levensvragen. We willen hier vorm aan geven door onze dagopeningen in de groep, omgang met elkaar en aanbod op het gebied van religieuze vorming in de hoeken.

De katholiciteit zie je ook terug bij de vieringen op school.

Wij werken vanuit het concept: "Met kinderen leren." We gaan ervan uit dat kinderen een natuurlijke drang hebben om zich te ontwikkelen. Kinderen hebben alles in zich om zichzelf te kunnen ontwikkelen, zij moeten daar dan wel de gelegenheid voor krijgen. De basis daarvoor is vertrouwen in kinderen. Dit betekent dat we kinderen de ruimte geven om zelf te kiezen waarmee, hoelang en met wie ze aan de slag gaan.



Hiervoor bieden wij kinderen een uitdagende leeromgeving aan. Daarin kunnen ze met duidelijke omgangsregels actief, zelfontdekkend op zoek gaan naar antwoorden op hun vragen. Wij stimuleren dat kinderen eigen keuzes maken en kunnen ontwikkelen in hun eigen tempo. Wij begeleiden kinderen bij hun keuzes en hun ontwikkeling. Rust, respect, verantwoordelijkheid zijn kernwoorden in een kwalitatief goede onderwijsomgeving. Volgen van ontwikkeling en zonodig stimuleren op alle gebieden, zowel creatief, cognitief als sociaal en motorisch.

### Onderwijskundig scenario van de school

Hof ter Weide is een 'onderwijs anders'-school. De school werkt onder andere op basis van het concept met kinderen leren en staat ook bekend als een TOM-school (TOM=teamonderwijs op maat). Binnen de school is de feitelijke situatie door de interne begeleider (projectleider schoolontwikkeling) in kaart gebracht aan de hand van het scenariospel:

#### *De leerling*

De leerling kiest zelf uit het beschikbare onderwijsaanbod van verschillende leerkrachten.

#### *Leerkracht en team/ Leeromgeving/Gebouw en voorzieningen*

Het onderwijs vindt plaats in gemengde groepen. De dag start en sluit af in een gemengde basisgroep 1 t/m 4 of 5 t/m 8 met een vaste leerkracht. Tussentijds maken de kinderen eigen keuzes in verschillende ruimtes met verschillend aanbod, alleen of samen met andere kinderen. Leerkrachten en stagiaires volgen de kinderen in hun ontwikkeling. Kinderen kunnen hun eigen vragen stellen, ze kunnen zelf kiezen of ze ingaan op een aanbod van de leerkracht.

In het gebouw zijn verschillende multifunctionele (werk)ruimtes met een eigen kleur, een eigen ingerichte leeromgeving met daarin een eigen type aanbod en eigen specifieke voorzieningen.

#### *Instructie*

Er wordt nu deels instructie gegeven naar aanleiding van leerdoelen van kinderen. Kinderen hebben echter veel vrijheid in het wel of niet volgen van de instructie. Op het moment dat ze werken en denken dat ze instructie nodig hebben, komen ze dat nu vragen. Ook signaleren leerkrachten dat kinderen bepaalde instructie nodig hebben





om verder te kunnen. Momenteel heeft dat tot gevolg dat je heel veel individueel uitleg geeft. Ook is het op tijd starten van de instructie vaak een probleem, met name in de onderbouw omdat iedereen vanuit verschillende lokalen moet komen. Wij gebruiken nu wel een signaal om start van aanbod aan te geven. Wij hebben als groeischool te maken met veel nieuwe leerkrachten die zicht moeten krijgen op de ontwikkeling van kinderen.

#### *Leerstof en lesrooster*

Er wordt aanbod gegeven naar aanleiding van leerdoelen van kinderen en stappen die in de methodes gezet worden.

Bijvoorbeeld het verzorgen van een spellingaanbod. Het is de bedoeling dat er aanbod gegeven wordt met vervolgoopdrachten die tegemoet komen aan verschillende leerstijlen. (meervoudige intelligentie) Dit blijkt in de praktijk nog op heel verschillende niveaus te werken. Leerkrachten geven aan te weinig tijd te hebben om dit goed te doen. Wij zijn ook bezig met het ontwikkelen van een inspiratieboek om elkaars ideeën te kunnen benutten.

#### *Leerlingenzorg en differentiatie*

Differentiatie krijgt vorm door op basis van de leerdoelen van kinderen, de gegevens uit het observatiesysteem Kijk! , de toetsgegevens en het portfolio van de kinderen diversiteit in het aanbod voor kinderen te realiseren.

#### *Leerlingvolgsysteem en toetsing*

In de onderbouw gebruiken wij KIJK! als leerlingvolgsysteem. Dit is gestart en het is ook nog in ontwikkeling. In onder- en bovenbouw worden kinderen 2 keer per jaar getoetst met methode onafhankelijke DLE toetsen. Voor de bovenbouw hebben wij zelf een digitaal portfolio samengesteld om kinderen meer te betrekken bij hun eigen leerproces. Kinderen geven bij de leerlijnen aan waar ze zitten in hun ontwikkeling en reflecteren waarom ze dat vinden. Er is een groepje kinderen enthousiast gestart met invullen, en nu moeten de leerkrachten regelmatig reflectiegesprekken voeren aan de hand van wat de kinderen hebben gedaan.

#### *Ouders en omgeving*

Portfoliogesprekken worden afzonderlijk met kinderen en ouders gehouden. Ouders worden uitgenodigd om mee te denken over de inhoud van projecten.

## **Recent schoolontwikkelingsverleden van de school**

### *Het schoolontwikkelingsproces tot nu toe*

Hof ter Weide is een nieuwe school in een nieuwe wijk en een school met een nieuw onderwijsconcept. Dit betekent dat de school als groeischool te maken heeft met een



groeidend aantal leerlingen en ouders en een groeiend aantal nieuwe leerkrachten.

Leerlingen en ouders moeten kiezen voor en wennen aan 'kindvolgend' onderwijs. Ouders volgen de school en de vorderingen van hun kinderen op een positief kritische manier. Positief omdat ze zich in het concept kunnen vinden, kritisch omdat zij hun kinderen goede resultaten willen laten boeken. Hof ter Weide investeert extra in de relatie met ouders om de keuzes van de school helder met hen te kunnen bespreken en hen in staat te stellen het leerproces van hun kinderen goed te kunnen volgen.

Ook leerkrachten moeten kiezen voor 'kindvolgend' onderwijs. Tussen alle 'oude' en 'nieuwe' leerkrachten is afstemmingsoverleg nodig over de innovatieve manier van werken op basis van teamteaching. Hof ter Weide leidt leerkrachten in school op om hen al in de opleiding vertrouwd te maken met het onderwijsconcept. Opleiden in de school biedt ook meer handen in de school om al het ontwikkelwerk dat uit het onderwijsconcept voortvloeit te helpen realiseren. Studenten draaien twee dagen in de week mee in de onderwijsprocessen, waardoor zij ook in het kader van teamteaching een bijdrage leveren aan meer handen in de school.

Wat de onderwijskundige ontwikkeling in de school betreft zijn twee schoolontwikkelingsbenaderingen zichtbaar. Aan de ene kant is er sprake van een planmatige invoering van digitaal leerlingenportfolio in de bovenbouw. Aan de andere kant zien we een stap voor stap aanpak bij het ontwerpen van uitdagende leeromgevingen (bijvoorbeeld bij wereldoriëntatie en techniek). De planmatige invoering van het digitaal leerlingportfolio startte met een door de overheid gesubsidieerd project uitgevoerd door het APS. Hof ter Weide probeerde grip te krijgen op de ontwikkeling van kinderen in de bovenbouw. Daar waar zij in de onderbouw werkten met het observatiesysteem Kijk, misten zij in de bovenbouw een soortgelijke aanpak. Om de betrokkenheid van kinderen bij hun eigen ontwikkeling te kunnen vergroten zag de schoolleider de ontwikkeling van een digitaal leerlingportfolio als kans. Na een langdurige ontwerpfase, waarin leerkrachten betrokken waren, vond een scholing plaats gericht op het gebruik. Hierna vond een experiment plaats waarbij drie leerkrachten met enkele leerlingen gingen werken met het digitale leerlingenportfolio. De stap voor stap aanpak bij het ontwerpen van uitdagende leeromgevingen haakt aan bij de bestaande manier van teamteaching. Hierin bespreken teamleden elke dag hun geplande onderwijsaanbod voor en na. Het zoeken naar uitdagende leeromgevingen is hierbij een voortdurend punt van reflectie. Hof ter Weide beschikt over een breed assortiment aan lokalen, methoden en materialen, waaruit teamleden kunnen kiezen. Om dit keuzeprocess te ondersteunen ontstond het idee om een inspiratieboek te ontwerpen voor de inrichting van uitdagende leeromgevingen en de rol van teamleden daarbinnen.

### *Schoolontwikkelingskeuzes waar de school momenteel voor staat*

Bij de schoolontwikkeling van Hof ter Weide speelt de interne begeleider (projectleider schoolontwikkeling) een belangrijke stimulerende en ondersteunende rol. Om het beleidsvoerende vermogen van de groeiende school te vergroten is sinds een half jaar bouwcoördinatie ingevoerd. De veelheid aan ontwikkelingen binnen Hof ter Weide, die voortvloeien uit de combinatie Groeischool – Innovatieve school – Academische basisschool, maken het voor de schoolleiding lastig om prioriteiten te bepalen. Het beruchte “alles hangt met alles samen” gaat hier ook op. Door de invoering van



bouwcoördinatie wordt het misschien gemakkelijker om de koers van de school en de ontwikkelingen in de bouwen beter op elkaar af te stemmen en keuzes te maken. Daar waar de expliciete keuzes achterwege blijven, lijken namelijk de teamleden hun impliciete keuzes te maken. Wat het digitaal leerlingportfolio betreft lijken teamleden de start voor zich uit te schuiven. Om het portfolio te kunnen testen hebben zij behoefte aan meer handen in de school, zodat zij hier meer aandacht aan kunnen besteden. Doordat de studenten-

aantallen lager zijn dan beoogd en de studenten kiezen voor werkplekleren in de onderbouw, is onduidelijk of leerkrachten het digitaal leerlingenportfolio ook oppakken. Het lijkt erop dat zij de implementatie ervan niet als urgent beschouwen naast alle andere zaken die op hun bordje liggen.

Voor het stap voor stap ontwerpen van uitdagende leeromgevingen in de onderbouw zal het natuurlijke schoolontwikkelingsproces gewoon doorgaan. De koers zal mede beïnvloed worden door de inhoudelijke keuzes die het bouwteam en de studenten academische basisschool daarbij maken.

### *Beoogde interventies in het schoolontwikkelingsproces*

De school heeft veel materiaal op het gebied van techniek en teamleden zouden dit graag als instap gebruiken om te koppelen aan betekenisvoller leren. Behalve het aanbod techniek vindt men dat de verschillende lessen (aanbod) weinig op elkaar aansluiten, de vakgebieden moeten meer samenhang hebben. Op dit moment wordt er aanbod gegeven vanuit de leerdoelen die in de methodes beschreven staan.

De school wil juist de leerdoelen verwerken in betekenisvolle situaties. Door deze manier van aanbieden, gaan kinderen inzien hoe belangrijk sommige vaardigheden kunnen zijn. Vanuit het techniekonderwijs wordt een koppeling gemaakt naar andere vakgebieden. Daarom kiest de school ervoor om studenten onderzoek te laten doen naar techniekonderwijs om de schoolontwikkeling een impuls te geven. Om de schoolontwikkeling verder te bevorderen zal de IB-er naast training, klassenbezoeken, coaching, intervisie en maatjeswerk stimuleren.



## Onderzoeksvraag en onderzoeksopzet.

Iris Eijgenraam en Wouter Poot hebben naar aanleiding van het bovenstaande schoolontwikkelingsproces de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

“Hoe staat het kwalitatief met het techniekonderwijs op Hof ter Weide, met betrekking tot het creëren van de betekenisvolle context?

Subvragen:

Wat houdt de methode techniektorens in?

Hoe geeft men het aanbod (techniektorens) op Hof ter Weide?

Hoe vaak geeft men het aanbod (techniektorens) op Hof ter Weide?

Wat zegt de theorie over een betekenisvolle context?

In hoeverre zien we dit terug op Hof ter Weide?

Wat is nu de feitelijke situatie t.a.v. betekenisvolle context binnen techniekonderwijs op Hof ter Weide?”

Bij de opzet van hun praktijkonderzoek maken Iris en Wouter gebruik van de volgende methoden voor dataverzameling:

(Voorlopig) bronnenonderzoek

- Methoden (handleiding) techniektorens
- Theorie die zich richt op andere visies van het onderwijs t.a.v. betekenisvolle context
- Goed geschreven voor het schrijven van een bronnenvermelding etc.

### *Observatiemethoden*

Voor het onderzoek gebruiken we een observatiemethode. Dit wil zeggen dat we een aantal lessen/aanbod uit verschillende bouwgroepen gaan bekijken zodat we een objectief beeld kunnen krijgen over de kwaliteit van het aanbod. Wij gebruiken bij de observaties een gesloten observatiemodel. Na het lezen van de bronnen kunnen wij bepalen waar wij ons toe gaan richten. Deze richtpunten kunnen wij in een gesloten observatie zetten.

### *Enquête*

Om een beginsituatie van het techniekonderwijs te creëren hebben we ook de meningen van de leerkrachten op school nodig. Bij deze enquête hebben wij als doel om een globale schets te krijgen over de meningen van leerkrachten over techniekonderwijs op Hof ter Weide. Dit gebruiken wij als vooronderzoek.

### *Interviews*

Nadat wij een uitgebreid bronnenonderzoek hebben gedaan en vervolgens geobserveerd hebben, kijken wij of we de subvragen kunnen beantwoorden. Mochten er nog vragen over blijven die niet beantwoord zijn, dan gaan wij deze oplossen in de vorm van interviews. Voorlopig gaan wij er nog niet van uit dat interviews van toepassing zijn bij ons onderzoek.”

## 2.4 Praktijkonderzoek op De Tafelronde



### *Praktijkonderzoekers:*

Dorien Maas  
Jos Houtveen  
Geert Verhaar  
Anouk van Ginkel  
Neddy Teunissen

### Typering van de school

De Tafelronde is een school bestaande uit twee locaties, de Jorislocatie en het Koning Karelpad. De school had bij de oktober telling van 2006, 504 leerlingen. Nu bij de 1 april telling van 2007 zijn dat er 530.

De leerlingen zijn verdeeld in de volgende groepen: De Joris locatie: drie keer groep 1/2 en één keer groep 3, 4, 5, 6, 7 en 8.

Koning Karelpad: vier keer groep 1/2 en één keer groep 3, 4, 5, 6, 7 en 8.

De groepen zijn verdeeld over een onderbouw en een bovenbouw. Dat houdt dus in, dat de groepen 1 t/m 4 en 5 t/m 8 samen één bouw vormen.

Binnen de school werken negenentwintig groepsleerkrachten. Verder zijn er een directeur, een adjunct-directeur, drie IB-ers, een RT-er, een vakleerkracht voor muziek en een vakleerkracht voor drama, twee SOVA trainers, twee vaste invallers, een onderwijsassistent, een administratief medewerker, een conciërge, vier OIS studenten, twee academische basisschoolstudenten en één ROC stagiaire. De groepsleerkrachten hebben over het algemeen een vaste groep op hun eigen locatie en ook de studenten staan op één locatie in een vaste groep. De rest van het personeel werkt voor beide locaties en wisselen per dag van locatie, met uitzondering van de administratief medewerkster.

De Tafelronde is een school die zich ontwikkelt naar het OGO concept. Zij werken vanuit de wereldoriënterende vakken met thema's. Dit houdt bijvoorbeeld voor de bovenbouw in dat zij een project hebben over Afrika. Rondom dit thema krijgen ze dan lessen over klimaat, kinderarbeid en recycling van materialen. Voor de onderbouw is dat bijvoorbeeld een project over vervoersmiddelen zoals de trein en daarbij een heuse uitstap naar het station en een treinreis naar Utrecht. De thema's sluiten zo veel mogelijk aan bij de belevingswereld van de kinderen en zorgen voor een rijke context



om tot leren te komen. Ook hebben ze op de Tafelronde geen methode meer voor het leren lezen en schrijven in groep 3. De kinderen worden aan de hand van het thema en eigen woorden gestimuleerd om te leren lezen en schrijven. Alles vanuit een concrete context en dus de belevingswereld van de kinderen.

### Onderwijskundig scenario van de school

Binnen de school is de feitelijke situatie door de directie in kaart gebracht aan de hand van het scenariospel. Het in kaart brengen van de gewenste situatie is een proces dat de directie momenteel in gang zet. Het feitelijk onderwijskundige scenario op de Tafelronde ziet er als volgt uit:

#### *De leerling*

Binnen de groepen van De Tafelronde bepalen de leerkrachten in grote lijnen het leerproces van de leerlingen. De leerlingen volgen het leerproces zoals dat door de leerkracht is uitgestippeld. Binnen de zaakvakken volgt en bepaalt de leerling zelf de manier, plaats en tijd van het leren tijdens het zelfstandig werken. De leerkracht bepaalt de grote lijnen van de inhoud en ook vaak de vorm van het product. Bij de kleutergroepen is in de speel/werkhoek veel vrijheid. Kinderen kunnen hun spel bepalen. Er is keuze in wat ze wanneer kiezen, maar er ligt vast wat alle kinderen in ieder geval moeten doen.



#### *Leerstof en lesrooster*

Het rooster ligt vast. De methode is over het algemeen leidraad. Vanaf groep 4 is het onderwijs klassikaal, soms ook frontaal. Bijna alle kinderen zijn op hetzelfde moment met hetzelfde bezig. Binnen het rooster is ook ruimte voor leerlingen om het eigen leerproces te bepalen.

#### *Leerlingenzorg en differentiatie*

Er is individuele leerlingenzorg en leerlingenzorg in groepjes binnen en buiten de klas door leerkracht, remedial teacher of ouders. Daarnaast is er differentiatie door aangepast aanbod van de leerstof. Bij rekenen en spelling wordt de betere leerling vooraf getoetst en aan de hand van de toetsuitslag wordt er een keuze gemaakt in het aanbod van de leerstof. Daarmee past de leerkracht het aanbod aan binnen de individuele leerlijn.



### *Instructie*

De leerkracht geeft korte klassikale instructie en extra instructie aan groepjes leerlingen die dat nodig hebben of aan kleine groepen leerlingen van hetzelfde niveau (instructietafel). In de kleutergroepen is de instructie veel meer wat er gedaan moet worden en daarna kunnen kinderen kiezen via het planbord. De leerkracht begeleidt één activiteit intensief. Daarna loopt de leerkracht rondes en observeert, geeft feedback etc. Er is ook pre-teaching: een aantal kinderen krijgt vooraf extra

instructie, bijvoorbeeld voor een toets die een dag later plaatsvindt of de te maken taken voor die week.

### *Leerkracht en team*

Over het algemeen bepaalt de leerkracht voor de eigen groep leerlingen wanneer ze wat doen. In principe werkt elke leerkracht alleen in zijn eigen klas. Tijdens het thematisch werken vinden er binnen sommige thema's groepsoverstijgende activiteiten plaats, waarbij de leerkracht niet alleen zijn eigen groep kinderen begeleidt.

### *Leeromgeving*

De leerlingen zitten over het algemeen de hele ochtend op dezelfde plaats. Tijdens zelfstandig werken komt het voor dat kinderen in niveaugroepen geplaatst worden, dan wel op een andere plek werken onder begeleiding van de leerkracht. Tijdens het thematisch werken zitten kinderen op verschillende werkplekken door de hele school. Er is dan geen sprake van een vaste tafelgroep, ook omdat tijdens thematisch werken het accent ligt op leren samenwerken. De middagen staan in het teken van thematisch werken. Verder wordt er regelmatig gebruik gemaakt van gastdocenten/ouders en worden er leeractiviteiten buiten de school georganiseerd onder begeleiding van leerkrachten, studenten en ouders. In groep 1 en 2 hebben kinderen geen vaste plek, behalve in sommige groepen tijdens de kring.

### *Gebouw en voorzieningen*

De school heeft twee locaties. De locatie Koning Karel bestaat uit klaslokalen en multifunctionele ruimten. Er is een ruim aanbod van voorzieningen beschikbaar, bijvoorbeeld computers, speellokaal, ruimten voor hoeken, voldoende financiële mogelijkheden. De locatie Joris bestaat voornamelijk uit klaslokalen. Ook hier is er een ruim aanbod van voorziening. Alleen de feitelijke ruimte is niet toereikend, het gebouw is te klein.

### *Leerlingvolgsysteem en toetsing*

Er is een standaardrapport per jaargroep met naast de cijfers/beoordelingen op basis van methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen, geleverd werk en globale



observaties. Er is voldoende ruimte voor opmerkingen over individueel verworven kennis en vaardigheden. Bij wereldoriëntatie schrijft de leerkracht een verslag van het functioneren van het kind en de verworven kennis en vaardigheden aan de hand van observaties. De leerkracht van groep 1 en 2 volgt het kind via het kindvolgsysteem Kijk.

#### *Ouders en omgeving*

Alle ouders worden geïnformeerd over de vorderingen van hun kind. Dit gebeurt mondeling en schriftelijk via de rapporten. De directie gaat met ouders in de schoolraad, MR en ouderraad in dialoog over de schoolontwikkeling. Daarnaast maken leerkrachten en ouders individueel afspraken om te praten over de ontwikkeling van een kind in bredere zin. Alle kinderen uit de kleutergroepen worden eenmaal thuis bezocht. De school informeert door middel van informatieavonden en een nieuwsbrief.

### Recent schoolontwikkelingsverleden van de school

#### *Het schoolontwikkelingsproces tot nu toe*

De Tafelronde kent een schoolontwikkelingsverleden waarbij op basis van een globale visie op 'anders leren' teamleden kleine stappen zetten om nieuwe methodieken te concretiseren. Teamleden leren daarbij van hun succeservaringen en realiseren geleidelijk 'anders leren' bij kinderen. De aanleiding in de onderbouw was dat groepsleerkrachten geïnteresseerd raakten in het concept Basisontwikkeling. Zij volgden een nascholing en gingen er vervolgens concreet mee aan de slag. In de bovenbouw was de methode voor wereldoriëntatie afgeschreven. Een teamlid had ervaring in het Jenaplanonderwijs en maakte collega's enthousiast om het onderwijs voor wereldoriëntatie op een andere leest te schoeien. In het verlengde van basisontwikkeling gingen de gedachten in de bovenbouw in de richting van ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Teamleden gingen op verschillende scholen in het land kijken om inspiratie op te doen, waarna zij in de bovenbouw gingen experimenteren met een ontwikkelingsgerichte thematische aanpak van wereldoriëntatie. In groep 3 was de leesmethode afgeschreven, waarna betrokken leerkrachten vervolgens ook de stap zetten om het aanvankelijk lezen op een ontwikkelingsgerichte manier aan te pakken. In dit proces kregen leerkrachten ondersteuning vanuit het centrum voor ontwikkelingsgericht onderwijs De Activiteit in Alkmaar.



De Tafelronde staat nu op het punt dat leerkrachten binnen de school in de onderbouw tot en met groep 3 ontwikkelingsgericht werken. Tussen groep 3 en 4 is er een breukvlak, omdat leerkrachten vanaf groep 4 met name programma-gestuurd werken. In de bovenbouw blijft OGO beperkt tot wereldoriëntatie. De implementatie van OGO-principes in het onderwijs in de midden- en bovenbouw is leerkracht afhankelijk. De betrokkenheid ten aanzien van OGO als vernieuwing varieert van zelfbetrokken, taakbetrokken tot anderbetrokken. Parallel hieraan zijn er verschillen in bekwaamheid zichtbaar.

#### *Schoolontwikkelingskeuzes waar de school momenteel voor staat*

De schoolleiding en teamleden vragen zich af of zij de goede dingen doen. Welk toekomstbeeld hebben wij voor ogen? Welke droom? En hoe past dat wat wij nu doen in deze droom?

Daarbij speelt ook de vraag of het schoolontwikkelingsproces een gezamenlijk gedragen proces is. Het breukvlak tussen groep 3 en 4 werkt niet motiverend op de vernieuwingsinspanningen van de leerkrachten in groep 3. De verschillen in gerealiseerd onderwijsconcept maakt uitwisseling tussen groep 3 en 4 lastig. Door de bilocatie is de onderlinge uitwisseling tussen de leerkrachten uit groep 3 ook omslachtig.



Daarnaast vragen schoolleiding en teamleden zich af of zij de dingen die zij oppakken ook goed doen. De schoolleiding wil de onderwijspraktijk en impliciete keuzes in de onderbouw tot en met

groep 3 en de bovenbouw gaan expliciteren en toetsen aan OGO-normen voor bekwaam handelen. Zij zoekt antwoord op de vragen “Waar zitten leerlingen in hun ontwikkeling? Met wat bevorder ik welke ontwikkeling? En met welk resultaat zijn we tevreden?”. De schoolleiding heeft behoefte aan kwaliteitsborging. Bijvoorbeeld door in woord en beeld vast te leggen welke werkvormen leerkrachten gebruiken bij aanvankelijk lezen en welke doelen en inhoud aan de orde komen bij wereldoriëntatie. Naast concrete draaiboeken – “zonder een nieuwe methode te schrijven” – denkt de schoolleiding ook aan borging van gewenst leerkrachtgedrag door bouwoverleg, klassenbezoek en het door experts spiegelen van concreet leerkrachtgedrag aan een externe maat. Daarbij fungeren ook de feitelijke leerresultaten van leerlingen, als spiegel, een rol.

#### *Beoogde interventies in het schoolontwikkelingsproces*

De schoolleiding ervaart spanning tussen de aandacht die lopende zaken vragen en de aandacht die beschikbaar is voor het schoolontwikkelingsproces. Zij denkt meer tijd en ruimte te moeten creëren voor gezamenlijke reflectie (studiemiddagen). Hierdoor



kunnen teamleden ook beter hun kracht ontdekken, waardoor je teamontwikkeling stimuleert. Het is dan ook nodig om ervoor te kiezen bepaalde zaken niet te doen en het proces te temporiseren. Hierdoor ontstaat focus in het schoolontwikkelingsproces, kunnen leerkrachten ontwikkelingen ook afronden en wat meer stilstaan bij de behaalde successen.

De stap die de directie nu beoogt is het nauwkeuriger in kaart brengen van het feitelijk door leerkrachten gerealiseerde onderwijskundige scenario in de school. Naar aanleiding van de door de directie uitgevoerde quick scan op basis van het scenariospel wil de schoolleiding studenten vragen een meer gedetailleerd beeld te schetsen van het feitelijk gerealiseerde onderwijskundige scenario. Daarbij focust de schoolleiding op vier van de items uit het scenariospel:

- De rol van de leerling in de klas
- De instructievormen
- De leeromgeving
- De leerstof en het rooster.

### Onderzoeksvraag en onderzoeksofzet.

Anouk van Ginkel en Neddy Teunissen hebben naar aanleiding van het bovenstaande schoolontwikkelingsproces de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Naar aanleiding van de keuze en het probleem komen we tot de volgende geformuleerde onderzoeksvraag:

Wat is de feitelijke situatie op de Tafelronde in de onderbouw, op beide locaties, op dit moment, wanneer je kijkt naar het scenariospel met betrekking tot de volgende punten: De rol van de leerling in de klas, de instructievormen, de leeromgeving en leerstof en rooster?

*Deze onderzoeksvraag bestaat eigenlijk uit een aantal deelvragen. Dit zijn:*

Wat is de feitelijke situatie op de Tafelronde in de onderbouw, op beide locaties, op dit moment, wanneer je kijkt naar het scenariospel met betrekking tot de rol van de leerling in de klas?

Wat is de feitelijke situatie op de Tafelronde in de onderbouw, op beide locaties, op dit moment, wanneer je kijkt naar het scenariospel met betrekking tot de instructievormen?

Wat is de feitelijke situatie op de Tafelronde in de onderbouw, op beide locaties, op dit moment, wanneer je kijkt naar het scenariospel met betrekking tot de leeromgeving?

Wat is de feitelijke situatie op de Tafelronde in de onderbouw, op beide locaties, op dit moment, wanneer je kijkt naar het scenariospel met betrekking tot de leerstof en het rooster?

Voordat we deze vragen kunnen beantwoorden moeten wij eerst weten wat de vier scenario's uit het scenariospel over deze items te melden hebben. Hierdoor ontstaan er wederom vier deelvragen die beantwoord moeten worden:

Wat houden de vier verschillende scenario's, uit het scenariospel, in met betrekking tot de rol van de leerling in de klas?

Wat houden de vier verschillende scenario's, uit het scenariospel, in met betrekking tot de Instructievormen?

Wat houden de vier verschillende scenario's, uit het scenariospel, in met betrekking tot de leeromgeving?

Wat houden de vier verschillende scenario's, uit het scenariospel, in met betrekking tot de leerstof en het rooster?

Bij de opzet van hun praktijkonderzoek maken Anouk en Neddy gebruik van de volgende methoden voor dataverzameling:

#### *Bronnenonderzoek*

De eerste groep onderzoeksvragen gaan over de vier scenario's uit het scenariospel. Wij willen te weten komen wat de vier scenario's zeggen over de vier items die wij gaan onderzoeken. Wat wij hiervoor nodig hebben is dus eigenlijk de informatie uit het scenariospel en daarop aanvullende theorie, zodat het voor ons een duidelijk scenario schetst.

#### *(Participerende) Observaties en interviews*

Voor de tweede groep onderzoeksvragen gaan wij voornamelijk observeren. Wij gaan observeren in de klassen uit de onderbouw. Voor elke klas geldt eigenlijk hetzelfde principe. We gaan observeren en gaan in gesprek met de leerkrachten. De feitelijke situatie beschrijven wij aan de hand van observaties in de klas en gesprekken/ interviews met de betrokkenen over de onderwerpen die we niet in de klas gezien hebben. Als we dit globaal koppelen aan de vier onderwerpen die we gebruiken dan kunnen we zeggen dat de rol van de leerling in de klas, de leeromgeving en de instructievormen te observeren zijn. Eventueel moet dit nog mondeling toegelicht worden. De leerstof en het rooster kunnen we vooral mondeling doen, omdat dit in de beperkte tijd in de klas niet goed te zien is. Eventueel kunnen we nog gebruik maken van dag-, week-, maand- en jaarplanningen. Verder kunnen we eventueel gebruik maken van logboeken van leerkrachten als ze deze hebben. Hierin kunnen we dan terug lezen wat er gedaan is door de leerkracht.

Alle informatie die we uit de observaties, interviews, logboeken, enz. halen, kunnen wij achteraf gaan koppelen aan de scenario's uit het scenariospel. We zien wat de groepen doen en op welke manieren er gewerkt wordt.



## Noten

- <sup>1</sup> PROJECTPLAN DIEPTEPILOT ACADEMISCHE (BASIS)SCHOOL. KSU-KPOA, UTRECHT/AMERSFOORT, 7 JUNI 2006. (p.11-14: p.37)
- <sup>2</sup> BESTAANDE UIT ONGEVEER HONDERD ONDERZOKSUNIVERSITEITEN, REGIONALE NETWERKEN VAN SCHOLEN EN NATIONALE ORGANISATIES VAN PROFESSIONALS (LERAREN, LERARENOPLEIDERS, ONDERZOKERS, BESTUURSGEBONDEN ONDERWIJSKUNDIGE ONDERSTEUNERS, MEDEWERKERS NASCHOLINGSINSTITUTEN, BELEIDSAMBTENAREN), ZIE WWW.HOLMESPARTNERSHIP.ORG .
- <sup>3</sup> VIA DE INTERIMWET ZIJ-INSTROOM WERD IN 2000 DE WETTELIJKE BASIS GELEGD VOOR DE LIO-WERKNEMER, LATER OPGENOMEN IN DE WET BEROEPEN IN HET ONDERWIJS.
- <sup>4</sup> OPLEIDEN IN DE SCHOOL.
- <sup>5</sup> DOOR DE NOG STERK KLEINSCHALIGE EN ZUHLAIR GEORGANISEERDE AANSTURING VAN SCHOLEN IN NEDERLAND KENT DE ONDERWIJSKUNDIGE ONDERSTEUNING VAN SCHOLEN OP BESTUURSNIJVEAU HAAR GRENZEN. WAT BOVENSCHOLESE MANAGEMENT EN STAF QUIA TIJD EN KWALITEIT NIET STRUCTUREEL KUNNEN REALISEREN KOPEN ZIJ OF DE SCHOOLDIRECTEUREN ALS DIENSTEN IN, DAAR WAAR DE AANBODFINANCIERING VAN DE ONDERWIJSBEGELEIDING WORDT AFGEBOUWD.
- <sup>6</sup> IN TEGENSTELLING TOT DE VS KENT DE LERARENOPLEIDING PRIMAIR ONDERWIJS IN NEDERLAND GEEN UNIVERSTIAIRE TRADITIE. ONDERZOEK KOMT VIA LECTORATEN NU GELEIDELIJK TOT STAND, WAARBIJ BETROKKEN PABO'S SAMENWERKING AANGAAN MET UNIVERSTIAIRE ONDERZOEKSGROEPEN. DE EXPERIMENTEN MET PDS IN NEDERLAND KENNEN DAARDOOR EEN ANDERE ONTWIKKELINGSGANG DAN IN DE VERENIGDE STATEN.
- <sup>7</sup> AKEN, T. VAN, T. BRUINING, B. JURGENS, A. SANDERS, KENNIS MAKEN MET DENKWERK: RETURN ON THINKING REVISITED. UTRECHT, 2003; BRUINING, T. & A. SANDERS, HAAL MEER KENNIS UIT JE SCHOOL. DIVERSITEIT MET TALENT. 'S-HERTOGENBOSCH, 2005.
- <sup>8</sup> MICHAEL FULLAN, LEADERSHIP & SUSTAINABILITY; SYSTEM THINKERS IN ACTION. TORONTO, 2004.
- <sup>9</sup> ZIE: LEADERSHIP DU CONSEIL D'ADMINISTRATION: THE POLICY GOVERNANCE MODEL" IN: CANADIAN JOURNAL GOVERNANCE - REVUE INTERNATIONALE, VOL. 2, NO. 1, SPRING 2000, PP. 100-108
- <sup>10</sup> ZIE: AANVRAAG LECTORAAT ACADEMISCHE BASISCHOOL: INNOVATIE VAN DE LERARENOPLEIDING ALS KENNISDIENSTVERLENER. HOGESCHOOL DOMSTAD, UTRECHT, OKTOBER 2005. (p.6-7)
- <sup>11</sup> PROFESSIONELE ONTWIKKELING GAAT GEPAARD MET CONSTRUCTIE EN RECONSTRUCTIE VAN DE EIGEN IDENTITEIT VAN PROFESSIONALS. DE BESCHRIJVING VAN DEZE PROFESSIONELE BIOGRAFIEËN (NARRATIEVEN) HEBBEN DE LAATSTE JAREN IN ORGANISATIEONDERZOEK EEN STEEDS PROMINENTERE PLAATS (ZIE BOJE, D.M. (2001). NARRATIVE METHODS FOR ORGANIZATIONAL AND COMMUNICATION RESEARCH. LONDON: SAGE.
- <sup>12</sup> ZIE: BRUINING, T. EN A. SANDERS (2005).HAAL MEER KENNIS UIT JE SCHOOL. DIVERSITEIT MET TALENT. 'S-HERTOGENBOSCH: KPC GROEP.
- <sup>13</sup> ZIE: HERRMANN, N. (1988). THE CREATIVE BRAIN. LAKE LURE, NORTH CAROLINA: BRAIN BOOKS.
- <sup>14</sup> IN NAJAAR 2007 GEVEN WIJ IN EEN PUBLICATIE EEN VERANTWOORDING VAN HET TOTALE ONDERZOEKSPROGRAMMA EN DE VIJF DEELONDERZOEKEN VAN HET LECTORAAT, INCLUSIEF DE ONDERZOEKRESULTATEN TOT OP DAT MOMENT.
- <sup>15</sup> ZIE: BROCHURE MINOR-AFSTUDEERTRAJECT ACADEMISCHE BASISCHOOL. ACADEMISCHE BASISCHOOL UTRECHT-AMERSFOORT, 2007.
- <sup>16</sup> ZIE: BEEK, S.C. & J.J.C.M. VISSER, DIRECTEUREN IN HET BASISONDERWIJS VERNIEUWEN. KPC GROEP, 'S-HERTOGENBOSCH, 2005. OP BASIS VAN DE RESULTATEN VAN DIT ONDERZOEK HEEFT KPC GROEP HET SCENARIO SPEL ONTWIKKELD. MET DIT SPEL KUNNEN SCHOOLTEAMS HET FEITELIJKE EN GEWENSTE ONDERWIJSKUNDIGE SCENARIO VAN HUN SCHOOL IN BEELD BRENGEN.
- <sup>17</sup> OP BASIS VAN GLOBALE ANALYSE DATA VELDONDERZOEK.
- <sup>18</sup> ZIE: KORTHAGEN, F. & VASALOS, A. (2006). KWALITEIT VAN BINNENUIT ALS SLEUTEL VOOR PROFESSIONELE ONTWIKKELING. MONTESSORI MEDEDELINGEN, 30(1), 5-7.





Academische basisschool  
*Utrecht - Amersfoort*

De academische basisschool Utrecht Amersfoort is een initiatief van de Katholieke Scholenstichting Utrecht (KSU) en de Stichting Katholiek Primair Onderwijs Amersfoort en omstreken (KPOA), in samenwerking met Hogeschool Domstad, KPC Groep en het Universitair Onderzoeks-Centrum Groningen (UOCG).

April 2007  
[www.academischebasisschool.nl](http://www.academischebasisschool.nl)

