

Bas Smies

Bas Smies is teamleider vwo-onderbouw op het Bataafs Lyceum in Hengelo.
E-mail: b.smies@osghengelo.nl

Reconstructie van een innovatie

Van projectonderwijs naar **gepersonaliseerd leren**

**In 2009 startte op het Bataafs Lyceum in Hengelo een masterclass voor meerbe-
geafde vwo-leerlingen. De leerlingen in deze masterclass volgen in leerjaren 1, 2 en
3 een programma op basis van compacten en verrijken. De reguliere lessen worden
in een kortere tijd doorlopen, waardoor ruimte ontstaat voor onder meer tien uur
projectonderwijs per week. In de afgelopen tien jaar is de masterclass uitgegroeid
tot een volwaardig onderwijsconcept, dat regionaal en landelijk de aandacht op
zich vestigde. Het is daarmee het meest geslaagde voorbeeld van een duurzame
onderwijsvernieuwing binnen de school.**

Momenteel staat de school voor een nieuwe, ingrijpende onderwijsvernieuwing: een transitie naar gepersonaliseerd leren. Daarom heeft het masterclassteam in kaart gebracht hoe samenwerking, samen leren en leiderschap invloed hebben op onderwijsvernieuwing met als doel deze ervaringen te benutten voor de komende transitie.

Kernteam als professionele leergemeen- schap

Het masterclass-kernteam, bestaande uit zes mentoren en een coördinator, is verantwoordelijk voor de uitvoering en ontwikkeling van het projectonderwijs.

Vanuit de overtuiging dat succesvolle innovaties uit de eigen schoolpraktijk een krachtige en inspirerende bron van informatie kunnen vormen, is samen met de leden van het masterclassteam de ontwikkeling van hun projectonderwijs gereconstrueerd. Hierbij is met name gekeken in hoeverre het kernteam fungeert als *'professionele leergemeenschap'*. Volgens Verbiest (2016) is er sprake van een professionele leergemeenschap als de onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten van de leerlingen te verbeteren. Verbiest maakt onderscheid tussen drie verschillende capaciteiten, die in interac-



tie met elkaar het functioneren van een professionele leergemeenschap bepalen: persoonlijke capaciteit (actief, reflectief en kritisch kennis (re)construeren), interpersoonlijke capaciteit (collectief leren en gedeelde praktijken) en organisatorische capaciteit (leiderschap, cultuur en ondersteunende structuren). Samen leren en ontwikkelen is kortom een complex proces van op elkaar inwerkende factoren.

Samen een leergeschiedenis optekenen

Om zicht te krijgen op het functioneren van het masterclassteam als professionele leergemeenschap is gekozen voor een narratieve onderzoeksopzet. In semigestructureerde interviews verschaften de teamleden informatie over de individuele en collectieve leerprocessen die met de ontwikkeling van het masterclass projectonderwijs gepaard gingen. In de interviews is ingegaan op de door de teamleden ervaren energiebronnen en belastende factoren, en de rol die de schoolleiding in de ontwikkeling gespeeld heeft. De bevindingen uit deze persoonlijke verhalen zijn, na codering en analyse, verwerkt tot een reconstructie van de ontstaansgeschiedenis van het masterclass projectonderwijs. Een belangrijke

keuze in het onderzoek was om de resultaten niet te anonimiseren. Die keuze, waarmee alle respondenten hebben ingestemd, weerspiegelt de open en reflectieve houding die in een professionele leergemeenschap van belang is. Ook de bij de ontwikkeling van de masterclass betrokken leidinggevenden zijn geïnterviewd. Daarbij is gebruik gemaakt van de methodiek *structured narrative interview*, die zich goed leent voor het verkrijgen van inzicht in strategisch en procesgericht handelen. Het perspectief van de leidinggevenden is in de leergeschiedenis verwerkt.

Persoonlijke capaciteiten als drijvende kracht

De reconstructie van de eerste ontwikkelfase van het masterclass onderwijs laat een beeld zien van stormachtige ontwikkeling. In de periode 2009-2014, waarin er nog geen sprake was van een kernteam masterclass, wordt de basis voor het masterclass projectonderwijs gelegd. Uit de verhalen van de directbetrokkenen spreekt vooral ondernemerschap en een grote drive om een vernieuwend onderwijsprogramma neer te zetten. Onder de enthousiasmerende leiding van de toenmalige teamleider worden

externe partijen (gemeente, bedrijven) betrokken en krijgen de eerste projecten vorm. De nodige successen dienen zich aan: zo weten de leerlingen met hun duurzaamheidsproject door te dringen tot de finale van de Inespo (internationale duurzaamheidsolympiade) in Italië.

Uit de leergeschiedenis blijkt dat in deze fase veel afhangt van de kwaliteiten van individuele betrokkenen. Kijkend naar de door Verbiest (2016) genoemde capaciteiten binnen een professionele leergemeenschap lijkt met name de persoonlijke capaciteit een drijvende kracht achter de eerste fase van de ontwikkeling van het projectonderwijs te zijn. Teamvorming, gezamenlijk leren, en ondersteunende organisatorische structuren met betrekking tot de verdere ontwikkeling van het projectonderwijs (en het leiderschap dat daarop gericht is) zijn in deze fase minder aanwezig. De ontwikkeling van het projectonderwijs verloopt daarmee in eerste instantie tamelijk ad hoc en persoonsafhankelijk. Er is nog niet werkelijk sprake van een masterclassteam, laat staan van een professionele leergemeenschap.

Naar een projectteam

Dit verandert als er in 2014 een vast team van mentoren en een coördinator wordt samengesteld dat verantwoordelijk is voor de uitvoering en ontwikkeling van het projectonderwijs. Het team heeft een wekelijks overlegmoment. In de periode 2014-2018 ontstaat er een bijgesteld projectprogramma met meer structuur, variatie en toenemende aandacht voor het monitoren van vaardigheidsontwikkeling. "Ik denk dat daarom de masterclass ook een steeds groter succes is geworden. Door gericht aanpassingen te doen en door goed te kijken wat niet werkt. Niet star aan het concept vasthouden: als iets niet werkt dan gaat het overboord. Geen heilige huisjes", aldus een van de betrokken mentoren.

Leerpunt 1: aandacht voor teamleren

Terugkijkend kunnen we concluderen dat structurele aandacht voor teamleren een belangrijke succesfactor was in het uitbouwen van de masterclass tot een

duurzaam onderwijsconcept. We hebben geconstateerd dat het belangrijk is om helderheid te hebben over hoe leersucces in kaart gebracht kan worden en cyclisch te evalueren in welke mate je er als team in slaagt om hier een bijdrage aan te leveren. De leerdoelen voor het team vloeien hieruit voort. Daarnaast is het belangrijk om individuele kwaliteiten van teamleden te waarderen, onderlinge verschillen te benutten, en te werken aan een constructief-kritische cultuur waarin open en eerlijk feedback gegeven wordt. Het inbouwen van structureel overleg (en hierin gefaciliteerd worden door de schoolleiding) is essentieel om teamleren tot stand te brengen.

Belastende factoren en energiebronnen

De effectiviteit en mate van diepgang van gezamenlijke leerprocessen worden beïnvloed door een samenspel van verschillende energiebronnen en belastende factoren (Van Veldhuizen, 2011). De belangrijkste belastende factor in de ontwikkeling van het masterclass projectonderwijs was tijd. De teamleden zijn zich sterk bewust van vele doelstellingen en verbeterpunten; een gegeven dat wringt met de beschikbare tijd. In de periode 2015-2017 heeft het masterclassteam, in het kader van het Leerlab 21e-eeuwse vaardigheden, energie gestoken in de ontwikkeling van een meetinstrument voor vaardigheidsontwikkeling. Daarbij is in tijd gefaciliteerd door de schoolleiding, iets waar het team positief over oordeelt. De focus op de ontwikkeling van het meetinstrument zorgde er echter wel voor dat andere ontwikkelingen in het gedrang kwamen, wat als belastend werd ervaren.

De teamleden typeren zichzelf en elkaar als gedreven en uitgesproken docenten. Dit resulteert in een samenwerking waarin men elkaar inspireert en constructieve feedback geeft, maar maakt het soms ook lastig om op één lijn te komen. De besluitvorming binnen het team blijkt een belangrijke belastende factor. Een door het team zelf vastgestelde procedure, waarbij in tweetallen deelproducten worden uitgewerkt die vervolgens in het voltallige team worden besproken en vastgesteld, maakt dat de

besluitvorming ten tijde van het Leerlab beter verliep. Het komen tot een gezamenlijke interpretatie van informatie, resulterend in gezamenlijke praktijken, is een belangrijk aspect van wat Verbiest (2016) de *'interpersoonlijke capaciteit'* in een professionele leergemeenschap noemt.

De bijzondere leerervaringen die de leerlingen opdoen tijdens de projecten, en hun beleving van succes en persoonlijke groei daarbij, is de voornaamste energiebron voor het team en de motivatie om aan verbetering van het projectonderwijs te blijven werken. Daarnaast is de open en constructieve samenwerking binnen het team een belangrijke energiebron.

Leerpunt 2: constructief omgaan met frustraties en energiebronnen

De leergeschiedenis laat zien dat groepsleerprocessen onlosmakelijk gepaard gaan met frustraties. Een zekere acceptatie speelt hierin een belangrijke rol. Daarnaast bieden de ervaringen van het masterclassteam ook aanknopingspunten om constructief om te gaan met belastende factoren. Het is essentieel om doelen te stellen die tijd-technisch haalbaar zijn en die passen bij de mogelijkheden van het team. Tevens is het zinvol om met elkaar na te denken over manieren waarop besluitvormingsprocessen kunnen worden georganiseerd. Misschien wel de belangrijkste les is om de voornaamste energiebron, het leersucces van je leerlingen, zoveel mogelijk centraal te blijven stellen, ook als het even moeizaam loopt. De teamleden kijken met gemengde gevoelens terug op de vele lange discussies tijdens de totstandkoming van het meetinstrument voor vaardigheden. Omdat iedereen van mening was dat dit instrument meerwaarde voor de ontwikkeling van de leerlingen zou hebben, is er toch doorgezet.

Rol van de schoolleiding

Met name in de sterk pragmatische startfase van het masterclass projectonderwijs was sprake van een actieve bemoeienis van de schoolleiding (teamleider) op inhoud. Dit werd door de teamleden in deze fase

Terugkijkend kunnen we concluderen dat structurele aandacht voor teamleren een belangrijke succesfactor was in het uitbouwen van de masterclass tot een duurzaam onderwijsconcept

als ondersteunend ervaren. De enthousiasmerende inzet en het professionele netwerk van de toenmalige teamleider waren belangrijk om de eerste projecten van de grond te kunnen krijgen. Gaandeweg groeiden de leden van het masterclassteam in hun rol en namen ze steeds meer eigen initiatief in het vormgeven van het projectonderwijs. Deze ontwikkeling maakte het herijken van de rol van de teamleider noodzakelijk: "Toen ik in 2015 als teamleider de masterclass onder mijn hoede kreeg, maakte ik bewust de keuze om zoveel mogelijk buiten inhoudelijke beslissingen te blijven en het team de ruimte te geven om steeds zelfsturender te worden. Wel trad en treed ik op als kritische sparringpartner en ontwikkel ik waar nodig flankerend beleid" (zoals een masterclass bevorderingsregeling). De teamleden zijn positief over deze ontwikkeling, die past bij de groei die het team heeft doorgemaakt. "Het projectonderwijs is volwassener geworden en ik denk dat de opstelling van de schoolleiding een bewuste keuze is geweest. Het werd een andere, minder directe rol en volgens mij is dat een goede keuze", aldus een van de betrokken mentoren. Ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap is een belangrijk aspect van de *organisatorische capaciteit* van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2016).

Leerpunt 3: stem je leiderschapsstijl af op de fase van teamontwikkeling

De leergeschiedenis maakt duidelijk dat het zich terugtrekken uit de inhoud van de schoolleiding een belangrijke schakel was in de ontwikkeling van het masterclassteam tot professionele leergemeenschap. In de beginfase was er sprake van een behoorlijk directieve leiderschapsstijl, die snel resultaat mogelijk maakte. Het geleidelijk loslaten van de inhoudelijke betrokkenheid zorgde ervoor dat het team een sterker eigenaarschap kon ontwikkelen. Dit betekent echter niet dat leiderschap geen rol meer speelt; het stimuleren en versterken van initiatief en zelfsturing is een belangrijke taak van een schoolleiding in een fase waarin een team meer ruimte krijgt. Ook het kritische gesprek over de door het team gemaakte keuzes en het bewaken van de onderwijskundige uitgangspunten van de school zijn belangrijke verantwoordelijkheden van de schoolleiding in deze fase.

Onderzoek als bron van inspiratie

Naast de eerder aangehaalde Verbiest (2016) en Van Veldhuizen (2011) is in het theoretisch kader van het onderzoek onder andere gebruik gemaakt van de theorie van de lerende organisatie (Senge, 1990) en van diverse onderzoeken naar schoolleidersgedrag dat effectief bijdraagt aan onderwijskundige ontwikkeling, waaronder dat van Robinson en Timperley (2007). De leerpunten uit de leergeschiedenis bleken in het verlengde van de vooraf geraadpleegde literatuur te liggen.

Hoewel de resultaten in die zin dus niet verrassend zijn, ging van het gezamenlijk reconstrueren van tien jaar onderwijsontwikkeling in de masterclass een voor alle betrokkenen onverwacht krachtig bewustwordingseffect uit. De uit het onderzoek voortvloeiende aanbevelingen zijn weliswaar terug te vinden in de literatuur, maar in de gemiddelde schoolpraktijk zeker niet vanzelfsprekend. En daarmee wordt het alledaagse binnen de masterclass ineens bijzonder en een bron van inspiratie voor verdere ontwikkeling.

Reflectie

Voor mij persoonlijk was het uitvoeren van dit onderzoek een prachtige manier om zicht te krijgen op de aard en de complexiteit van groepsleerprocessen. Het voeren van verdiepende gesprekken over leren en onderwijsontwikkeling – waarvoor we in de drukke schoolpraktijk vaak veel te weinig tijd maken – bleek enorm waardevol. Het gaf me (nog meer) waardering voor de hardwerkende en bevlogen docenten in het masterclassteam en bevestigde me in keuzes binnen mijn leiderschap die ik intuïtief had genomen. De term ‘professionele leergemeenschap’ wordt tegenwoordig veel en vaak gebruikt, maar het organiseren en blijvend succesvol maken van een dergelijke samenwerking tussen docenten is zeker niet eenvoudig. De lessen uit dit onderzoek geven mij en mijn team houvast bij het zetten van nieuwe stappen in deze richting en sterken me in het idee dat ik hier als leidinggevende een zinvolle bijdrage aan kan leveren. ■

Dit artikel is geschreven naar aanleiding van Bas Smies' meesterproef, een tweejarig onderzoek in het kader van de Master of Educational Management bij NSO-CNA.

Referenties

- Robinson, V., & Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247-262.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Veldhuizen, B. van (2011). *Individueel en collectief leren van docenten en organisatiebetrokkenheid*. Tilburg: MesoConsult.
- Verbiest, E. (2016). *Professionele Leergemeenschappen: Een inleiding* (4e licht gewijzigde druk). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.