



VU Research Portal

Expertiseontwikkeling in een projectgroep die leiding geeft aan een complex regionaal onderwijsinnovatieproject.

Dengerink, J.; Swennen, J.M.H.

2017

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

document license

Unspecified

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Dengerink, J., & Swennen, J. M. H. (2017). *Expertiseontwikkeling in een projectgroep die leiding geeft aan een complex regionaal onderwijsinnovatieproject. Eindrapportage Deelonderzoek 3 project Frisse Start*. Onderwijscentrum VU.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Project Begeleiding Startende Leraren Noord-Holland en Zuidelijk Flevoland

Deelonderzoek 3

Expertiseontwikkeling in een projectgroep
die leiding geeft aan een
complex regionaal onderwijsinnovatieproject



EINDRAPPORTAGE

Jurriën Dengerink

Anja Swennen

Amsterdam: Vrije Universiteit

September 2017

www.begeleidingstartendeleraren.nl/bsl-noord-holland

Samenvatting

Het onderzoek 'Expertiseontwikkeling in een projectgroep die leiding geeft aan een complex regionaal onderwijsinnovatieproject' maakt deel uit van het project Begeleiding Startende Leraren Noord-Holland en Flevoland 'Frisse Start' en gaat over de eerste twee jaar van het project. Centrale vraagstellingen van dit onderzoek zijn:

1. Op welke terreinen vindt (gezamenlijk en individueel) ontwikkeling van expertise plaats binnen de projectgroep?
2. Hoe vindt (gericht en impliciet) expertiseontwikkeling binnen de projectgroep plaats?
3. Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren?
4. (Hoe) ontwikkelt de projectgroep zich als professionele leergemeenschap?

Om antwoorden te vinden op deze vragen zijn over een periode van twee jaar met individuele leden van de projectgroep drie interviews afgenomen, zijn observaties gedaan van vergaderingen van de projectgroep en zijn in het kader van het project geproduceerde documenten bestudeerd.

De belangrijkste bevindingen zijn:

Er is zowel individuele als gezamenlijke expertise verworven op een groot aantal relevante terreinen: kennis van en inzicht in de leerbehoeften van beginnende leraren; het kunnen ontwikkelen, uitvoeren en evalueren van trainingen voor begeleiders van beginnende leraren; inzicht in de aanwezige condities in en verantwoordelijkheidsopvattingen van scholen ten aanzien van de begeleiding van startende leraren, onder andere op het terrein van Strategisch HRM, en het kunnen overleggen met leidinggevenden en HRM-verantwoordelijken hoe die condities te verbeteren en meer verantwoordelijkheid te nemen; inzicht wat gedaan is / wordt aan vergelijkbare activiteiten door de omgeving / andere actoren in de regio en daarmee kunnen afstemmen; kunnen delen van verworven expertise, onder andere via presentaties op conferenties of bijdragen aan publicaties.

Deze expertise is in belangrijke mate verworven via het verzamelen en lezen van literatuur, het volgen van trainingen, door hardop denken in de projectgroep, door het aangaan en onderhouden van contacten met veel scholen en vergelijkbare projecten in de omgeving en vooral door de ontwikkeling, uitvoering, evaluatie en bijstelling van trainingen en begeleidingsarrangementen, en van instrumenten als een kijkkader om de situatie en behoeften van scholen in kaart te brengen.

Bevorderende factoren voor de expertiseontwikkeling waren de aanwezige motivatie van deelnemers om te leren; de diversiteit binnen de projectgroep, zowel qua herkomst (instituitsopleiders, schoolopleiders), persoonlijkheid als aanwezige expertise; de beschikbaarheid van tijd om gezamenlijk of in kleinere eenheden hardop te denken en te experimenteren, te evalueren en bij te stellen, en ook informeel van elkaar te leren; en een krachtige projectleiding, die zorgde voor goed gestructureerde projectgroepbijeenkomsten, leden van de projectgroep in situaties bracht waar zij veel konden leren, stimuleerde om in

tweetallen (met diverse expertise) te werken, zorgde voor het onderhoud van een gedegen netwerk met scholen en verwante projecten, en ook expertise van buiten inbracht.

De projectgroep heeft gaandeweg steeds meer kenmerken van een professionele leergemeenschap gekregen, waarbij vooral de ontwikkeling van een gemeenschappelijke visie, een gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en het vertrouwen in elkaar vaak worden genoemd als zeer positieve punten. Een interessante ontwikkeling is dat het besef van gedeelde verantwoordelijkheid werd uitgebreid door gesprekken met de scholen gericht op bevordering van eigenaarschap, waardoor ook de verantwoordelijkheid voor het halen van projectdoelstellingen breder werd gespreid. Er was een groei in de onderzoekende houding bij de leden van de projectgroep en in de projectgroep als geheel.

Het onderzoek heeft ook geleid tot de volgende praktische aanbevelingen:

- Reserveer bij het maken van projectplannen (en bij de formulering van randvoorwaarden voor subsidieaanvragen voor projecten) ruimte in het project voor de ontwikkeling van gemeenschappelijke expertise en een gemeenschappelijke taal ('learning the project') en voor individuele professionalisering.
- Heb aandacht voor de verschillende soorten expertise die in verschillende stadia van een project verworven dienen te worden en houd rekening met de verschillende manieren van expertiseontwikkeling die daarbij passen
- Streef naar diversiteit qua herkomst en bekwaamheden van leden van de projectgroep bij het samenstellen van projectgroepen en houd ruimte voor wisseling van leden naarmate het project zich qua inhoud, activiteiten en benodigde expertise ontwikkelt.
- Bevorder toedeling van taken in tweetallen of kleine subgroepen (zowel bij leden van de projectgroep als projectleiding), met diversiteit in achtergrond en expertise, om van elkaar te leren, om ruimte te hebben voor informele leermomenten, elkaar scherp te houden op diversiteit in perspectieven en op tijdgebonden doelen en om onderling taken te kunnen verdelen aansluitend bij de diversiteit in competenties.
- Verhoog het lerend vermogen van projectgroepen door noties van (begeleiding van) professionele leergemeenschappen te introduceren.
- Plaats leden van een projectgroep voor opdrachten in voor hen niet alledaagse en meer complexe omgevingen. Dit bevordert *boundary-crossing* en individuele en gemeenschappelijke expertiseontwikkeling.
- Onderhoud intensieve communicatie met de omgeving en expliciteer die om betrokkenheid, bredere gemeenschapsvorming, verbreding van eigenaarschap en expertise- en verantwoordelijkheidsdeling te bevorderen.
- Verdisconteer bij het aangaan van dergelijke complexe projecten dat zij niet alleen voor de doelgroepen, maar ook voor degenen die, bijvoorbeeld via een lidmaatschap van de projectgroep, (mede)verantwoordelijk zijn voor de organisatie en uitvoering van het project, krachtige en uitdagende collaboratieve leeromgevingen kunnen zijn en daarmee ook van belang zijn voor de ontwikkeling van expert-kwaliteit in opleidingen en scholen en in de loopbaan van ervaren leraren en lerarenopleiders.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1. Inleiding.....	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Kennisontwikkeling in complexe projecten.....	8
2.2 Projectgroepen en professionele leergemeenschappen	9
3. Vraagstelling en relevantie	11
3.1 Vraagstelling	11
3.2 Relevantie	11
4. Methode van onderzoek.....	12
4.1 Semi-gestructureerde interviews	12
4.2 Documentanalyse	12
5. De projectgroep en deelnemers	13
6. Onderzoekresultaten.....	15
6.1 Resultaten eerste ronde semi-gestructureerde interviews	15
6.2 Resultaten tweede ronde semi-gestructureerde interviews	18
6.3 Resultaten derde ronde semi-gestructureerde interviews.....	23
6.4 Resultaten documentanalyse	32
7. Conclusie	39
7.1 Op welke terreinen vond expertiseontwikkeling plaats en hoe is dat gebeurd?	39
7.2 Hoe vond expertiseontwikkeling binnen de projectgroep plaats?	41
7.3 Factoren die hebben bijgedragen aan de expertiseontwikkeling	41
7.4 Ontwikkeling van de projectgroep tot / als professionele leergemeenschap	42
7.5 Theoretische relevantie	43
7.6 Praktische relevantie	43
8. Nawoord.....	45
8.1 Projectopbrengsten 2016-2017.....	45
8.2 Welke expertise is verworven?	46
8.3 Op welke manieren werd expertise verworven?	46
8.4 Bevorderende factoren voor expertiseontwikkeling	47
9. Referenties.....	48
Bijlage 1 Vragenlijst interviews eerste ronde, najaar 2014	50
Bijlage 2 Vragenlijst interviews tweede ronde, juni 2015.....	51
Bijlage 3 Vragenlijst interviews derde ronde, najaar 2016	54

1. Inleiding

in Nederland zijn, met steun van de overheid en gespreid over het hele land, eind 2014 diverse grootschalige regionale projecten “begeleiding startende leraren” gestart. Doel daarvan is de uitval van beginnende leraren te verminderen en de bekwaamheid en zelfredzaamheid van leraren in de eerste drie jaren van hun loopbaan te verhogen. In deze projecten wordt nauw samengewerkt tussen lerarenopleidingen en scholen in de regio. Een van die projecten is het regionale project Begeleiding Startende Leraren “Frisse Start”. Het is een project dat inductiearrangementen ontwerpt en implementeert waaraan in 2017 80 % van de VO scholen in Noord-Holland en Flevoland moet deelnemen. De belangrijkste onderdelen van het project zijn

- Het bevorderen van goede condities in de scholen voor het begeleiden van beginnende leraren
- Ontwikkeling van een basisprogramma begeleiding eerstejaars startende leraren en een voortgezet begeleidingsprogramma
- Trainen van begeleiders van de begeleidingsprogramma's
- Samenstellen van een groep die duurzaam kan bijdragen aan de training en verdere professionalisering van inductiebegeleiders in de school.

Daarnaast is het project regionaal intermediair voor het onderzoek van de RUG naar de ontwikkeling van startende leraren. Het project omvat tevens twee flankerende onderzoeken. Eén van die onderzoeken betreft de expertiseontwikkeling van de projectgroep en de ontwikkeling van de projectgroep tot leergemeenschap. Over dit onderzoek gaat deze rapportage.

In deze rapportage komen achtereenvolgens aan de orde:

- Theoretische achtergrond
- Vraagstelling en relevantie van het onderzoek
- Methode van onderzoek
- Projectgroep en deelnemers
- Resultaten dataverzameling
- Analyse en conclusies
- Aandachtspunten voor vervolg

In de bijlagen zijn opgenomen

1. Vragenlijst eerste interviewronde
2. Vragenlijst tweede interviewronde
3. Vragenlijst derde interviewronde

2. Theoretisch kader

2.1 Kennisontwikkeling in complexe projecten

Het BSL project kan gekenmerkt worden als een complex project. Ahern (2014) geeft aan dat complexe projecten niet van te voren volledig gespecificeerd en gepland kunnen worden, en dat de processen niet alleen gebaseerd kunnen zijn op een instrumentele rationaliteit. Benaderingen die meer rekening houden met de complexe praktijk en context erkennen dat er tijdens het gehele project wordt geleerd. Projectmanagement wordt daarmee veel meer gezien als sociaal proces, waarbinnen het creëren van gezamenlijke waarden en het conceptualiseren van het project plaats vindt, en waarbinnen participanten niet alleen gezamenlijk, maar ook individueel leren en zich ontwikkelen. Vaak is dit leren impliciet. Kennisontwikkeling en leren zijn daarmee vaak ondergewaardeerde sleutelaspecten om complexe projecten te kunnen organiseren en te laten slagen.

Volgens Ahern (2014) wordt in dergelijke lerende projecten zowel harde expliciete kennis (bijvoorbeeld designs) als *soft* en *experiential knowledge* in wisselwerking met elkaar ontwikkeld. Ahern (p. ***) verwijst hierbij naar het werk van Cook en Brown (1999), die organisatieleren zien als een “interplay between ‘knowledge’ and ‘knowing’”. Bij kennisontwikkeling wordt daarbij gebruik van zowel bestaande kennisbronnen als literatuur en elektronische databases als van ervaringskennis (vergelijk de *experiential knowledge* van Kolb). Het gaat niet alleen om de kennis die leden van de projectgroep aan het begin van het project meenemen maar ook de kennis die ze tijdens het project verwerven.

Studies over kennisontwikkeling in projectgroepen die leiding geven aan grootschalige projecten die het leren van docenten ondersteunen zijn schaars. Rond het landelijke en grootschalige “Inservice Teacher Education Practice” project in Nieuw Zeeland, dat gericht was op versterking van de expertise van begeleiders van (a.s.) leraren in scholen zijn diverse publicaties verschenen die meer inzicht geven in hoe voor beginnende leraren relevante leeromgevingen gecreëerd werden en welke organisatorische condities daarvoor nodig waren (Higgins, Parsons, & Bonne, 2011; Langdon, Alexander, Ryde, & Baggetta, 2014). In het bijzonder het hoofdstuk van Lamont in Higgins, Parsons & Bonne (samengevat op p. 5) geeft aan wat nodig is voor een ondersteunende omgeving: identificeren van leiderschapsrollen en verantwoordelijkheden; helderheid over verwachtingen; overeenstemming met betrekking tot (organisatie)structuur en processen; de ontwikkeling van instrumenten om goed data te kunnen verzamelen ter ondersteuning van *professional inquiry* en de beschikbaarheid van onder meer tijd om kritisch te kunnen reflecteren. Dit gold zowel voor de beginnende leraren als voor degenen die (mede) vormgeven aan de condities. Lamont geeft aan dat degenen die belast zijn met de organisatie diverse rollen in een complex netwerk (zowel formeel als informeel) vervullen.

In het verlengde hiervan is het interessant om meer inzicht te krijgen in de expertiseontwikkeling in de projectgroep BSL en welke factoren bijdragen aan die expertiseontwikkeling.

2.2 Projectgroepen en professionele leergemeenschappen

Ahern (2014) geeft in zijn onderzoek tevens aan dat als in projectgroepen het identificeren en verder ontwikkelen van ontbrekende kennis meer expliciet aan de orde gesteld werd, deze groepen zich ontwikkelden tot een *community of learners*. De groep *was learning the project* gedurende het gehele project. Dit bracht ons er toe om in ons onderzoek de vraag te betrekken in hoeverre de projectgroep Frisse Start zich ontwikkelt tot professionele leergemeenschap. Een professionele leergemeenschap is volgens Stoll et al. (2006) “a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented and growth-promoting way” (p. 223). In hun reviewstudie identificeren ze vijf belangrijke kenmerken van een professionele leergemeenschap (PLG):

- Een PLG heeft *gedeelde waarden en een gedeelde visie*, die de basis vormen voor gemeenschappelijke besluitvorming.
- Binnen een PLG heerst een besef van *gemeenschappelijke verantwoordelijkheid* en is sprake van gedeeld leiderschap. Leden spreken elkaar daar ook op aan.
- Zowel individueel als gemeenschappelijk is er sprake van een *onderzoekende houding*. In de PLG vindt regelmatig een reflectieve dialoog plaats, waarin ervaren problemen en uitdagingen geïdentificeerd en geanalyseerd worden, “tacit knowledge” tot gedeelde kennis wordt gemaakt, en waarin gezamenlijk naar oplossingen wordt gezocht.
- In de PLG heerst een besef dat een gerichtheid op samenwerking met waardering voor verschillen, gebaseerd op *wederzijds vertrouwen en open dialoog*, nodig is.
- Zowel binnen de PLG als in de communicatie van de PLG met de omgeving wordt *collectief én individueel leren* bevorderd (p. 226).

Wenger (2000a, p. 229) benoemt elementen die volgens hem essentieel zijn voor het welslagen van een PLG en die in belangrijke mate overeenkomen met de vijf kenmerken van Stoll:

- Het hebben van gedeelde opvattingen over “what their community is about” en een “sense of a joint enterprise” waarin het willen leren centraal staat.
- Het gebaseerd zijn van onderlinge relaties binnen de community op wederzijdsheid en openheid naar elkaar (mutuality).
- Het ontwikkelen of ontwikkeld hebben van een gezamenlijk repertoire: taal, routines, gevoeligheden, producten, verhalen etc. en de mate waarin de groep zich daarvan bewust is en daarop kan reflecteren.

Daarnaast wijst Wenger onder meer op het belang van goed, maar ook gedeeld leiderschap, met diverse soorten leiders (denkers, netwerkers, documenteerders, pioniers etc) en het gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het identificeren van leerbehoeften en ontwikkelen van een leeragenda.

De literatuur die samenwerking van lerarenopleidingen en instituutslereopleiders met scholen en mentoren/schoolopleiders op het terrein van de ondersteuning van de professionele ontwikkeling van aanstaande en beginnende leraren beziet vanuit het perspectief van professionele leergemeenschappen is groeiende. In veel studies wordt daarbij gerefereerd aan het gezamenlijk omgaan met verschillen tussen opvattingen en aanpakken van lerarenopleidingen en scholen. Timmermans (2012) beziet deze samenwerking vanuit de perspectieven van *affordance* en *agency*. Het gaat zowel om de condities die de omgeving biedt als om de bekwaamheid zich in die omgeving professioneel te bewegen. In haar studie gaat het vooral om de aanstaande en beginnende leraren, maar deze studie is ook van betekenis voor degenen die de samenwerking vorm moeten geven. Martin et al. (2011) en Williams (2014) hebben het in dat verband over een *Third Space* waarin betrokkenen omgaan met relaties en spanningen tussen opleidingen en scholen. He An (2009) heeft het over het overbruggen van de kloof tussen lerarenopleiders van een opleiding en leraren/mentoren in scholen in een *community of practice* en de specifieke rol van één van de leden daarin als *broker*, die helpt om de verschillen in kennis met betrekking tot vak(didactiek) en schoolcontext bij betrokkenen te overbruggen. Dergelijke personen kunnen beschouwd worden als bruggenbouwers tussen school en opleiding (vergelijk ook de reviewstudie over het beroep van lerarenopleider van Lunenberg et al., 2013). De participanten worden uitgedaagd tot *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2011).

Het blijft van belang om de verschillen in kenmerken van een projectgroep en een PLG te onderkennen. Een projectgroep heeft tot doel om een gespecificeerde taak te volbrengen. De leden van een projectgroep zijn benoemd door senior management, de groep wordt samengehouden door *milestones* en subdoelen en het is de bedoeling dat een projectgroep de taken volbrengt binnen een vooraf vastgestelde tijd. Een PLG daarentegen heeft als centraal doel de bekwaamheden van de leden te bevorderen en kennis te ontwikkelen en uit te wisselen. Een PLG beslist zelf over wie er tot de groep behoren, de groep wordt samengehouden door passie, commitment en identificatie met de expertise van de groep en de groep kan zo lang bestaan als de groepsleden dat willen (vergelijk Wenger, 2000b, p. 142). Desalniettemin is het interessant om te onderzoeken of projectgroepen, die kenmerken vertonen van een PLG, en daarmee al lerend complexiteit en onvoorspelbaarheid verdisconteren in hun werkwijze, beter toegerust zijn om complexe projecten tot een goed einde te brengen. In het verlengde hiervan is het interessant om te onderzoeken of de projectgroep van ons onderzoek zich ook ontwikkelt tot professionele leergemeenschap.

3. Vraagstelling en relevantie

3.1 Vraagstelling

Samenvattend richt het onderzoek zich op de volgende vragen:

1. Op welke terreinen vindt (gezamenlijk en individueel) ontwikkeling van expertise plaats binnen de projectgroep?
2. Hoe vindt (gericht en impliciet) expertiseontwikkeling binnen de projectgroep plaats?
3. Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren?
4. (Hoe) ontwikkelt de projectgroep zich als professionele leergemeenschap?
5. In welk opzicht heeft een gerichte aandacht voor expertiseontwikkeling en de notie van een professionele leergemeenschap volgens de deelnemers van de projectgroep gevolgen voor het proces en de uitkomsten van het project?

3.2 Relevantie

Voor zover bekend is er in de Nederlandse context (en ook nauwelijks in andere landen) nog geen onderzoek gedaan naar welke en hoe expertise zich ontwikkelt binnen projectgroepen die leiding geven aan complexe onderwijsprojecten over een meerjarige periode, en wat daarvoor bevorderende en belemmerende factoren zijn.

Met het bijdragen aan de beantwoording van de in 3.1. gestelde vragen streeft het onderzoek een dubbele relevantie na. Het beoogt door expliciete aandacht voor expertiseontwikkeling binnen het project a. bij te dragen aan de kwaliteit van het project, en b. tevens bij te dragen aan de tot op heden beperkte algemene kennis met betrekking tot bevorderende factoren voor het leren in groepen die leiding geven aan complexe onderwijsinnovatieprojecten.

4. Methode van onderzoek

Voor dit onderzoek over de periode augustus 2014 – augustus 2016 hebben de onderzoekers data verzameld door middel van het afnemen van semi-gestructureerde interviews, afnemen van focusinterviews en door documentanalyse. Er is gekozen voor een onderzoeksmethode waarbij de onderzoekers het onderzoek uitvoeren en tussenresultaten delen met de projectgroep.

4.1 Semi-gestructureerde interviews

Gedurende de onderzoeksperiode werden drie keer interviews afgenomen met het merendeel van de individuele leden van de projectgroep (inclusief de projectleiding). Van alle interviews zijn audio-opnamen gemaakt, die *verbatim* zijn uitgewerkt. De gehouden interviews zijn geanalyseerd aan de hand van een van de onderzoeksvragen afgeleid codeerschema. Alle geïnterviewden hebben schriftelijk toestemming gegeven voor het gebruik van de interviews voor dit onderzoek.

De eerste interviewronde met alle leden van de projectgroep en de projectleiding vond plaats najaar 2014, enkele maanden na de start van het project. Belangrijk thema's van dit interview waren de verwachtingen ten aanzien van en visie op het project en de eigen rol daarin, en de aanwezige en te ontwikkelen individuele en gezamenlijke expertise (bijlage 1: vragenlijst eerste ronde)

De tweede interviewronde met alle leden van de projectgroep en de projectleiding vond plaats in juni 2015, een jaar na de start van het project. De vragen gingen over de opvattingen en waardering van de leden van de projectgroep (incl. de projectleiding) met betrekking tot de behaalde resultaten van de projectgroep, de expertise van de projectgroep die daaraan heeft bijgedragen, de ondernomen leeractiviteiten, de eigen verantwoordelijkheden, de eigen expertiseontwikkeling en wat daarvoor bevorderende en belemmerende factoren waren, de ontwikkeling van de projectgroep tot professionele leergemeenschap volgens de kenmerken van Stoll et al. (2006), de te behalen resultaten in de komende periode en wat daar aan expertiseontwikkeling voor nodig is (bijlage 2: vragenlijst tweede ronde).

De derde interviewronde met de leden van de projectgroep (inclusief projectleiding) die ook deelgenomen hadden aan de tweede interviewronde vond plaats in het najaar van 2016, met vrijwel dezelfde vragen als in de tweede interviewronde, met name om te onderzoeken of zich ook belangrijke ontwikkelingen hadden voorgedaan in expertiseontwikkeling en in de kenmerken van een professionele leergemeenschap.

4.2 Documentanalyse

Vrijwel vanaf het begin heeft de projectleiding gezorgd voor schriftelijke verslaglegging van de projectgroepvergaderingen (elke drie weken). De onderzoekers hebben de verslagen voor

de periode tot augustus 2016 geanalyseerd aan de hand van een van de onderzoeksvragen afgeleid analyseschema. Tevens hebben de onderzoekers publicaties (conferentiebundel oktober 2014; brochures in januari en juni 2015; acht nieuwsbrieven tot en met de zomer 2016); de tussenrapportage 2015-2016 van het project ten behoeve van de subsidiegever, en andere stukken (inclusief door leden van de projectgroep en –leiding aangeleverde literatuur voor expertiseontwikkeling in de projectgroep) geïnterviewd en geclassificeerd. Bij de meeste projectgroepvergaderingen was tenminste één van de onderzoekers aanwezig en zijn tijdens de bijeenkomsten aantekeningen (en van enkele bijeenkomsten ook audio-opnamen) gemaakt.

5. De projectgroep en deelnemers

De projectgroep Begeleiding Startende Leraren Noord-Holland – Flevoland bestond vanaf begin 2015 (ruim een half jaar na de start) uit vier instituutsopleiders (twee hbo en twee wo) en vier schoolopleiders, en een projectleiding van drie personen, namelijk een algemeen projectleider, een lid van de projectleiding vooral voor organisatie en financiën en een ondersteuner. De drie onderzoekers (waaronder de twee van dit onderzoek) maakten geen deel uit van de projectgroep, maar werden wel voor alle projectgroepvergaderingen uitgenodigd.

De samenstelling van de projectgroep onderging gedurende de projectgroep enkele wijzigingen. Enkele maanden na het begin van het project werd wegens ziektevervanging een nieuwe algemeen projectleider benoemd. Een projectondersteuner en twee van de vier schoolopleiders werden ruim een half jaar na de start van het project benoemd. De schoolopleiders waren afkomstig van opleidingscholen (in oprichting) waarmee de participerende ho-lerarenopleidingen nauw samenwerken. Vanuit een hogeschool en vanuit een opleidingsschool vonden er tussentijds personele wisselingen plaats in de projectgroep.

Tabel 1 samenstelling projectgroep (tot 09.2016)

Anonieme naam	Functie in projectgroep	Functie buiten projectgroep	Periode lid van projectgroep	geïnterviewd in ronde		
				1	2	3
Maria	leider	Eigen adviesbureau	03.2014 – 10.2014	x		
Paul	lid	Schoolopleider	05.2014 – 10.2014			
Jef	lid	Schoolopleider, lid MT school	05.2014 – 06.2015 en daarna af en toe vervanger Mr	x	x	
Eline	lid	Instituutsopleider WO	05.2014 -	x	x	x
Francine	lid	Instituutsopleider WO	05.2014 – 09.2016	x	x	
Johanna	leider	Eigen adviesbureau	10.2014 -	x	x	x
Lisa	lid	Schoolopleider	05.2014 -	x	x	x
Theo	lid	Instituutsopleider, coördinator HBO	05.2014 -	x	x	x
Hein	lid	Instituutsopleider HBO	05.2014 – 06.2015	x	x	
Maike	leiding	Coördinator HBO	04.2014 -		x	x

Han	lid	Schoolopleider, coördinator opleidingsschool	01.2015 -		x	x
Mn	lid	Schoolopleider (kunstonderwijs)	01.2015 – 09.2015			
Lz	lid	Instituutsopleider, programmamanager HBO	09.2015 – 02.2016			
Bb	lid	Instituutsopleider HBO	09.2015 -			
Mr	lid	Schoolopleider, lid MT	09.2015 -			
Mk	projectondersteuner	Projectondersteuner HBO	01.2015 -			
Db	onderzoeker	Onderzoeker WO	05.2014 -			
Aj	onderzoeker	Lerarenopleider- onderzoeker WO	05.2014 -			
Jr	onderzoeker	Medewerker onderwijsontwikkeling WO	05.2014 -			

In het tweede volledige cursusjaar van het project werd gewerkt met een (bredere) trainerssubgroep en een subgroep beleid/condities in scholen, met handhaving van de projectgroep. Vanaf september 2016 werden deze groepen weer samengevoegd.

6. Onderzoeksresultaten

In deze paragraaf geven we antwoord op de onderzoeksvragen, onderscheiden naar eerste, tweede en derde ronde semi-gestructureerde interviews en documentanalyse.

6.1 Resultaten eerste ronde semi-gestructureerde interviews

Op de vraag naar welke resultaten het project tot aan het interview heeft opgeleverd, geven de leden van de projectgroep aan dat in de eerste maanden (mei 2014 – oktober 2014) van het project er vooral veel aandacht is geweest voor elkaar leren kennen, het in kaart brengen van de eigen kwaliteiten, het helder maken van de doelen van het project. Ook zijn de contacten met scholen geïnventariseerd. Deze periode had, en dat zeggen de leden van de projectgroep ook, moeilijke momenten. De toenmalige projectleider werd onverwacht ernstig ziek en het duurde even voordat een nieuwe projectleider werd gevonden. In de interviews in deze ronde praten mensen veel over de groep en de gang van zaken in de groep, maar ze hebben minder te zeggen over de groep als professionele leergemeenschap.

6.1.1 Op welke terreinen vindt (gezamenlijk en individueel) ontwikkeling van expertise plaats binnen de projectgroep?

Elkaar en de groep kennen en het samenwerken in de groep

De groepsleden leren elkaar kennen en leren als groep samen te werken.

In deze eerste periode leerden de groepsleden elkaar kennen en de projectgroep. Ik heb weer geleerd hoe je met een groep aan de slag gaat. Hoe belangrijk vertrouwen is. Het begin was onwennig. Ik kende (Theo) en (Lisa) al, maar je moet toch gaan samenwerken met min of meer vreemde mensen. Nu kom ik al weer vertrouwd de groep binnen, dus je leert hoe het is om in zo'n project samen te zijn. (Eline)

Inductie van beginnende leraren

Verschillende groepsleden gaan uitgebreid in op het onderwerp beginnende leraren en hun inductie. Hoewel zij aangeven dat ze door ervaring en eerdere werkzaamheden al wel veel wisten over het onderwerp, geven ze ook aan dat hun kennis is opgefrist en dat ze nieuwe kennis hebben opgedaan.

Je moet wel ervaring met het onderwerp hebben. Kennis vind ik een zwaar woord, maar je moet wel weten wat er gebeurt bij starters. Misschien weet ik daar inmiddels ook meer van dan als iemand van een andere school. (Lisa)

Ik heb geleerd dat het een divers veld is. Je gaat er toch een beetje van uit dat dat wat je zelf hebt gehad een soort standaard is, maar nu ik er meer over lees merk ik dat het ontzettend breed is. (Francine)

Relatie met eigen opleidingspraktijk

Sommige deelnemers merken dat ze door deelname aan het project ook leren over hoe ze hun eigen studenten beter kunnen voorbereiden op het toekomstige beroep.

Daarom ben ik nu op zoek, en dat is het leuke aan dit project, om studenten, mijn studenten Nederlands, ook voor te bereiden op dit publiek. En dat sluit naadloos aan bij dit project. (Eline)

De deelnemers geven ook aan wat ze in het project zouden willen leren, zoals samenwerken in de groep.

Hoe je de samenwerking in zo'n complexe groep bevordert. Dat ieder ook z'n eigen ding erin kwijt kan en in z'n kracht staat binnen die groep. Dat is heel lastig, want dat kun je niet als individu beïnvloeden. Het is een soort groepsdynamiek die moet ontstaan, dat de een dingen oppakt en zegt: "daar ben ik goed in" en een ander andere dingen oppakt. (Hein)

6.1.2 Hoe vindt (gericht en impliciet) expertiseontwikkeling binnen de projectgroep plaats?

Aansluiten bij eerdere ervaring

De meeste opleiders geven aan dat ze al (veel) ervaring en kennis hebben in het begeleiden van beginnende leraren, als leraar, instituutopleider en schoolopleider. De groepsleden hebben ook al ervaring met en kennis van het onderwerp doordat ze deelnamen aan commissies en werkgroepen en onderzoek hebben gedaan (al ging dat niet direct over beginnende leraren). Ze willen die ervaring graag delen met elkaar.

Door vakliteratuur te lezen en (andere) schriftelijke bronnen te raadplegen, in het algemeen en voor dit project

Diverse leden van de projectgroep houden sowieso regelmatig hun vakliteratuur bij. Daarnaast laten leden van de projectgroep (vooral leden uit de lerarenopleidingen) zich attenderen op vakliteratuur door collega's uit verwante projecten.

Ik zat bijvoorbeeld bij Hein op de kamer en dan hoor ik dat M die twee verdiepingen lager zit ook een project leidt. Dan maak ik even tijd en klop bij hem aan en heb een afspraak van anderhalf uur met hem gemaakt. Hij heeft ook wat stukken toegestuurd, die ben ik nu aan het lezen. Een was heel interessant. Dat gaat over de Europese context. Er zijn landen waar al hele inductieprogramma's zijn. Er zijn ook landen waar

je eerst een opleiding volgt en dan pas een licentie , een brevet van vermogen, krijgt nadat je zo'n inductieprogramma hebt afgelegd. Dat is dus heel verschillend in de Europese lidstaten. Dan denk ik ook: wij als Nederland mogen daar wel eens wat van realiseren. (Francine)

Heel veel lezen. Ik lees voornamelijk de Van 12 tot 18, de Didactief, Het Onderwijsblad, maar ook loop ik rond op de NOT, elke twee jaar (...) Of ik lees dan iets in Bionieuws - dat is voor biologie – daar staat ook altijd iets over onderwijs in. Ik lees de NVOX over bètawetenschappen. (Lisa)

6.1.3 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren van expertiseontwikkeling?

Een belangrijke bevorderende factor die door verschillende deelnemers wordt genoemd is het enthousiasme en de motivatie van de deelnemers

Dat we allemaal graag willen en allemaal ontzettend het nut er van inzien. (Francine)

Maar ook de tijd die men krijgt voor het project en de ruimte die dat biedt om te overleggen en te lezen worden genoemd als een bevorderende factor. Belemmerend is de fysieke afstand (je ziet elkaar vrijwel alleen tijdens de bijeenkomsten). Daarnaast spelen de verschillen in werkplek een rol. Twee opleiders maken zich hard voor aandacht voor het vmbo en leerlingen en leraren op achterstandsscholen (waar de uitval het grootst is) en vragen zich af of instituutopleiders en deelnemers die op bevoorrechte scholen werken daar wel oog voor hebben. Een belemmering is ook dat de groep nog geen eenheid is. Er is veel verschillende expertise aanwezig die nog beter kan worden gedeeld.

6.1.4 (Hoe) ontwikkelt de projectgroep zich als professionele leergemeenschap?

In de interviews van de eerste ronde wordt weinig gezegd over of de groep zich ontwikkelt als een leergemeenschap. Waarschijnlijk is de groep nog te kort bezig en is er stagnatie in de ontwikkeling van de groep door de noodzaak een nieuwe projectleider te vinden.

6.1.5 Conclusie op basis van semi-gestructureerde interviews eerste ronde

Het project bevindt zich duidelijk in de startfase. Voortbouwend op reeds aanwezige individuele expertise, door het lezen van literatuur en het raadplegen van bekenden wordt vooral individueel expertise verzameld en wordt in bijeenkomsten van de projectgroep onder meer via hardop denken gezamenlijk gewerkt aan wederzijds vertrouwen en gezamenlijke beelden over wat het project inhoudt. In de interviews in deze ronde praten mensen veel over de groep en de gang van zaken over de groep, maar ze hebben minder te zeggen over de groep als professionele leergemeenschap. Dat is begrijpelijk, omdat de groep zich in de startfase bevindt en die fase langer heeft geduurd door het wegvallen van de projectleider.

6.2 Resultaten tweede ronde semi-gestructureerde interviews

Volgens de geïnterviewden is in deze periode, die liep van november 2014 tot juni 2015, veel gebeurd. Er is een nieuwe projectleider aangesteld en er is een duidelijke koers voor de projectgroep uitgezet. Er zijn verschillende producten gemaakt, er zijn begeleidingscursussen ontwikkeld en er is verbinding gezocht met andere projecten. Een groot deel van de tijd is besteed aan de relatie met de scholen, het observeren van beginnende leraren met het ICALT-instrument en terugkoppeling daarvan. Belangrijk vinden de deelnemers ook dat ze hetzelfde over allerlei zaken zijn gaan denken of dat ze weten van elkaar hoe ze erover denken.

Als je hetzelfde doel voor ogen hebt, dan kan je je eigen route daarnaartoe varen, want je weet waar je uit moet komen. Ik denk iedereen met zijn eigen expertise heeft zijn eigen weggetje en je kunt kijken waar die weggetjes kruisen, maar we gaan wel allemaal naar B. (Lisa)

In de analyse is niet alleen gekeken naar wat de deelnemers letterlijk noemen als expertiseontwikkeling, maar ook naar expertiseontwikkeling die ze terloops en indirect noemen, maar die wel degelijk tot toename van hun expertise heeft geleid.

6.2.1 Op welke terreinen vindt (gezamenlijk en individueel) ontwikkeling van expertise plaats binnen de projectgroep?

Over beginnende leraren en inductie(arrangementen)

In deze ronde wordt door verschillende deelnemers benadrukt dat ze niet alleen individueel over het thema veel hebben geleerd, maar ook gezamenlijk en dat een gezamenlijk beeld is ontstaan over wie de beginners zijn en wat ze nodig hebben.

Inhoudelijk is het grootste resultaat dat we nu toch echt dezelfde taal spreken als het gaat over wat verstaan we onder inductie arrangementen. Wat werkt wel, wat werkt niet? Welke dingen hebben we uit de literatuur gelezen en worden nu dus bevestigd in de interviews die we houden met starters? Inhoudelijk zijn we een grote stap vooruit gegaan, vind ik. (Francine)

Over het ICALT-instrument en hoe daar mee om te gaan

Er wordt door enkele leden kritisch gesproken over het ICALT-instrument, maar door er ervaring mee op te doen worden zij er positiever over:

Ik moet zeggen dat toen ik die vragenlijst voor het eerst zag en de manier waarop hij is afgedrukt. En ook wel de manier waarop hij is verwoord, ervoer ik dezelfde weerstand die ik nu zie bij mensen aan wie ik hem voor het eerst voorleg. Dus je hebt

absoluut gewenningstijd nodig. Een heel concreet resultaat is dat we begonnen zijn met het zelf doen van de observaties waardoor je het instrument beter in de hand krijgt en waardoor je ook ziet hoe het werkt bij andere mensen. Maar, wat nog belangrijker is, om dat instrument ook in de vorm van overdracht te brengen, naar mensen die ermee moeten gaan werken. (Theo)

Over het trainen van begeleiders en train de trainers

De trainingen die zijn ontwikkeld en de ervaringen die daarmee zijn opgedaan zijn, vooral voor de leden van de projectgroep die de trainingen hebben ontwikkeld en geven, belangrijke gespreksonderwerpen. Ze zeggen niet zozeer letterlijk dat ze expertise hebben opgedaan om die training te ontwikkelen en geven, maar dat blijkt uit alles wat ze vertellen. Een voorbeeld:

Je blijft natuurlijk ontwikkelen, want iedere keer als je een training hebt gegeven denk je: er kan een beetje meer van dit of dat werkte goed en dit wat minder. Dus ja, je blijft dat bijstellen. (Johanna)

Over onderzoek gerelateerd aan het project

De deelnemers dat er al veel onderzoek is gedaan naar beginnende leraren. Ze leren ook over het doen van onderzoek, bijvoorbeeld met een onderzoekende blik kijken.

Over beleidsaspecten

Deelnemers leren ook over aspecten die te maken hebben met overheidsbeleid. Bijvoorbeeld dat er een verschil is tussen wat er op papier staat en wat er echt gebeurt in de begeleiding van starters; dat de overheid veel geld uitgeeft aan projecten zonder zich te realiseren hoe ingewikkeld die projecten zijn voor de scholen.

Er zitten nogal wat stappen tussen het creëren en het maken van beleid en het uitvoeren van beleid. En daarom vinden wij dat die combinatie van die beleidsmakers en beleidsuitvoerders gezamenlijk moeten gaan kijken van, hoe gaan we dat nou opzetten. Op zo'n manier dat de starter daar uiteindelijk de vruchten van plukt. (Han)

6.2.2 Hoe vindt (gericht en impliciet) expertiseontwikkeling binnen de projectgroep plaats?

Door samen leren door uit te wisselen en samen dingen te doen

Vrijwel alle deelnemers noemen dat ze veel leren van elkaar, door uit te wisselen in de projectgroep en in kleinere groepen, bijvoorbeeld tijdens een tweedaagse. Ook ontwikkelen ze expertise in deze periode door te doen, door samen te werken en door hun taken in het project. Ze leren over beginnende leraren door interviews af te nemen met beginners, ze

leren over het icalt-instrument door daar mee te werken en ze leren trainingen te ontwerpen door samen te ontwerpen.

Ik heb nu veel met (Theo) gedaan. Die zit heel anders in elkaar dan ik. Er zijn nu al verschillende mensen die hebben aangegeven dat we elkaar zo mooi aanvullen als docent. Ik ben heel erg van op tijd voorbereiden en van te voren regelen en hij kan heel goed in het moment dingen doen. Dat is mooi. (Eline)

Ik denk dat het niet anders had gekund en ik denk ook dat we anders niet zo ver waren gekomen. Het samen leren draagt bij tot het samen dingen kunnen neerzetten. (Francine)

Door de tweedaagse in Hoorn

Een andere belangrijke manier van leren die door vrijwel alle deelnemers wordt genoemd is de tweedaagse die in Hoorn is gehouden. Daar wordt zonder uitzondering positief over gesproken. Er is geleerd door de gezamenlijke sessies, het werken in sub-groepen, van de bijdragen van deskundigen, de bijdrage van de projectleider en de bijdrage van een van de leden van de projectgroep die vertelde over een project voor beginnende leraren.

In ieder geval voor mij, maar ik denk voor meer hoor, werd duidelijk hoe de onderlinge verbanden lagen toen die in Hoorn door (Johanna) op het bord gekalkt werden. (Hein)

Dus we hadden het leuk samen met zijn allen en dat leidt er ook toe dat je elkaar beter kent en dus veel makkelijker groepsgewijs tot overeenstemming komt of tot een gemeenschappelijk oordeel of het formuleren van gemeenschappelijke doelen. (Theo)

Door deelname aan ICALT-trainingen en het observeren van beginnende leraren daarin

Verschiedende deelnemers volgen ICALT trainingen, gegeven door mensen uit Groningen. Ze leren ook over de ICALT-instrumenten en door het doen van observaties in het kader van ICALT.

Dat ICALT instrument is heel interessant voor het onderwijs. Ik wist er wel vanaf, maar ik weet nu nog wat meer van de hoed in rand, dus dat is ook wel zinvol. Dat je over iets praat, waarvan je denkt, dat is een heel vol zinvol instrument, en dat je nu ook wel een beetje de pro's en de cons in kaart hebt gebracht. (Hein)

Door literatuur te verzamelen en te lezen

Ook in deze periode wordt geleerd door het lezen van literatuur. Een van de leden van de projectgroep hield zich vooral bezig met het verzamelen van literatuur voor de projectgroep. Het gaat daarbij vooral om wetenschappelijke literatuur. Een deel van de wetenschappelijke

literatuur werd daarna gebundeld voor de tweedaagse in Hoorn, maar verder werd, ook voor Hoorn, vooral vakliteratuur verzameld en gelezen die direct bruikbaar is.

Ik zie wel eens in die onderzoeken dat ze refereren naar Engeland, of naar andere ... Ik denk dan, wat zijn we een krankzinnig wereldje, dat we allemaal zelf dat wiel uit moeten vinden. Wat jammer dat daar zo weinig van elkaars expertise gebruikt wordt, gewoon omdat het niet duidelijk is wat er is. (Lisa)

Van specifieke leden van de projectgroep

Leden van de projectgroep noemen met name de mensen waarmee ze samenwerken als degenen van wie ze leren. Sommigen noemen echter dezelfde projectleden van wie ze veel leerden. Dat is Han, die informatie geeft over zijn eerdere ervaringen met een internationaal project voor beginnende leraren en Johanna, de projectleider, die de leerervaringen organiseert en stimuleert en Jef die het lezen van literatuur heeft gestimuleerd.

6.2.3 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren?

Belangrijke bevorderende factoren die genoemd werden zijn de goede samenwerking in de groep, de motivatie van de leden van de projectgroep, de goede sfeer, het onderling vertrouwen, de goede voorzitter, het organiseren van een tweedaagse en de (uitwisseling) van de expertise die iedereen inbrengt. Ook worden tijd en ruimte weer genoemd als belangrijke voorwaarden. Er worden in deze tweede fase geen belemmerende factoren genoemd.

6.2.4 (Hoe) ontwikkelt de projectgroep zich als professionele leergemeenschap?

Gemeenschappelijke opvattingen over wat belangrijk gevonden wordt in de projectgroep
Leden van de projectgroep die zich minder in de gemeenschappelijke visie konden vinden, hebben de groep verlaten. Hoorn heeft sterk bijgedragen aan de gemeenschappelijkheid van opvattingen en versterking groepsdynamische processen. Er is volgens eenieder grote betrokkenheid. Maar er zijn ook verschillen, hoewel die in de interviews niet duidelijk worden benoemd.

Ik denk dat we zeker gemeenschappelijke opvattingen hebben. Dat hebben we kunnen zien in Hoorn. Anders was je toen wel al afgehaakt, maar ja. Dus er is een zeker mate, of dat nou groot of klein is. Ja ik denk een beetje in het midden. (Eline)

Verantwoordelijkheid voor het welslagen van de groep

Ligt gedifferentieerd binnen de groep, enkelen gaan ervoor, anderen kijken veel meer vanaf de buitenkant en wat kan ik hier halen en niet wat kan ik hier brengen.

Nemen van leiding, anders dan door de projectleiders

Enkele individuen nemen verantwoordelijkheid voor bepaalde onderdelen, bijvoorbeeld voor de voorbereiding van Hoorn en bij de voorbereiding voor de begeleiding van coaches, maar niet iedereen doet dat. Wel wordt vermeld dat mensen initiatief nemen tijdens de vergaderingen van de projectgroep en ze nemen beslissingen voor onderdelen waar ze mee bezig zijn. Door sommige leden wordt vanuit de inhoud leiding genomen door in te brengen en dan wordt er ook geluisterd.

Wederzijds vertrouwen

De geïnterviewden hebben het over een goede sfeer en wederzijds vertrouwen. De leden van de projectgroep durven zich kwetsbaar op te stellen. Een enkeling meldt dat er een kerngroep ontstaat met daar mensen omheen. De leden spreken met veel respect over elkaar en benoemen kwaliteiten van andere groepsleden.

Ik vind de sfeer heel goed. Ja. De sfeer is heel open ja. Er is niemand met verborgen agenda's. (Theo)

Onderzoekende houding hebben

Over de onderzoekende houding zijn de meningen verdeeld. Het is niet zozeer een onderzoekende houding, maar eerder kennisdeling, ideeën en materiaal naar elkaar toesturen. Bevestiging van interesse door meedenken, meedoen, goedkeuren, ja-knikken. Iedereen stelt vragen als het onderzoek van x wordt gepresenteerd. Er is nieuwsgierigheid, een wil om te kijken hoe de dingen in elkaar zitten

Eh een onderzoekende houding, ja de één iets meer dan de ander. Maar goed ja, dat is denk ik gemiddeld. (Francine)

Openheid van de projectgroep naar buiten toe (m.b.t. overwegingen, dilemma's, leerervaringen)

Op bovenstaande vraag weten de deelnemers niet altijd een antwoord te geven. Een van de leden zegt dat er gepubliceerd wordt over wat is gevonden en dat wordt aangegeven wat de dilemma's zijn. En een groepslid zegt dat ze hoopt dat het niet alleen om succesverhalen gaat.

6.2.5 Conclusie semi-gestructureerde interviews tweede ronde

In deze fase van het project worden afspraken gemaakt en gaan deelnemers aan de slag. De interviews in deze ronde zijn niet alleen langer, maar ook rijker. De projectgroep loopt en het is duidelijk dat de deelnemers er zeer bij betrokken zijn en er veel over te vertellen hebben.

De deelnemers praten veel meer over wat ze doen en hebben gedaan dan over hun expertiseontwikkeling. Er wordt, net als in de eerste fase, expertise ontwikkeld over het

thema van de projectgroep, en daarnaast worden vaardigheden om de taken uit te voeren ontwikkeld. Terwijl in de eerste ronde kennis door uitwisselen en lezen werd verworven, gebeurt dat nu ook in sterke mate door deelname aan de tweedaagse en het uitvoeren van de taken, meestal samen. De geïnterviewden kunnen duidelijk aangeven welke expertise ze ontwikkelen en hoe ze dat doen. Ze laten tijdens de interviews ook merken dat ze zeer betrokken zijn bij het project en dat ze vinden dat de andere leden dat ook zijn. Dit zijn duidelijk de opbouwfase en uitbouwfase van het project.

De deelnemers kunnen ook meer dan in de eerste fase veel vertellen over de mate waarin ze een professionele leergemeenschap zijn geworden. De groep heeft zich ook in dat opzicht geconsolideerd, zoals een van de groepsleden zegt. Enkele groepsleden, om wat voor reden dan ook, hebben de groep verlaten en de overgebleven groepsleden hebben een sterk gevoel van gemeenschappelijkheid. Niet alle groepsleden nemen leiding voor bepaalde onderdelen en niet iedereen neemt even veel initiatief, maar dat wordt gezien als normaal.

6.3 Resultaten derde ronde semi-gestructureerde interviews

Als gekeken wordt naar de opbrengsten, kenmerkt de periode 2015-2016 zich door het versterken van structurele contacten met scholen. De projectgroep ziet als belangrijkste resultaten van dit cursusjaar dat bij meer dan 50 scholen het besef is gegroeid dat er iets moet gebeuren rond de begeleiding van startende docenten. De door de projectgroep ontwikkelde en begeleide bijeenkomsten waarbij management, HRM-medewerkers, schoolopleiders en coaches van scholen met elkaar in gesprek gaan met behulp van een door de projectgroep doorontwikkelde kijkwijzer heeft daar sterk toe bijgedragen. Daarnaast is er een geheel van inductie-arrangementen ontwikkeld, zijn veel coaches opgeleid en zijn meer dan 250 mensen getraind in het observeren van beginnende leraren volgens ICALT. De samenwerking met vergelijkbare projecten in de regio is versterkt. Tegen het eind van het cursusjaar wordt er ook gesproken over verbreding van het werk, gericht op een sterkere koppeling met strategisch HRM, doorlopende leerlijnen en levenslang leren van leraren. Of, zoals één van de leden van de projectgroep het verwoordt:

*Vorbereidende fase voorbij, nu uitvoering, met veel trainers en projectgroepleden.
(Han)*

6.3.1. Op welke terreinen vindt (gezamenlijk en individueel) ontwikkeling van expertise plaats binnen de projectgroep?

Inzicht in wat er in scholen gebeurt

Leden van de projectgroep rapporteren dat zij door het gebruik van de kijkwijzer in gesprekken met scholen een veel beter beeld hebben gekregen wat er al gedaan wordt aan begeleiding van startende leraren, waar ontwikkelingsmogelijkheden zitten en waar knelpunten zitten.

Maar als je dan echt op de werkvloer kijkt, dan is de realiteit soms nog anders. Dus dat vind ik heel interessant en ook op de scholen waar ik in het begin heb mogen interviewen en ook de trainingen heb gegeven, ja soms is het goed op orde, kan ik niet anders zeggen, dan is de school er heel erg mee bezig en soms gebeurt dat nog ergens ja, wat bovenin en merkt de starter dat nog niet direct, dat merk ik ook. Dus eh, ik bedoel we zijn nog lang niet klaar (Eline).

Naarmate de leden van de projectgroep meer ervaring opdeden met het houden van interviews en ook de items in de kijkwijzer bijgesteld en minder abstract geformuleerd werden, konden leden van de projectgroep beter doorvragen en een meer concreet beeld krijgen van wat er in de scholen gebeurde.

Ontwikkelingsgerichte relaties met scholen onderhouden

Veel leden van de projectgroep konden diensgevolge met scholen zodanige contacten leggen, onderhouden en onderwerpen bespreekbaar maken dat ook de leidinggevenden, HRM-mensen en coaches een goed en gezamenlijk beeld konden krijgen met betrekking tot de aanwezige (condities voor) begeleiding van startende leraren. Zij konden ook beter overleggen met oa. directies van scholen over de beste wijze waarop implementatie van inductiearrangementen kan plaatsvinden. Belangrijk daarbij was dat hun inzicht groeide dat het eigenaarschap van BSL (meer) bij scholen moet liggen.

Ontwikkelen en uitvoeren van trainingen

De expertise op het terrein van het effectief ontwikkelen en (de verantwoordelijkheid voor het) uitvoeren van trainingen voor coaches is tevens volgens de respondenten verder ontwikkeld. Met name door de toenemende ervaring met het ICALT-instrument waren leden van de projectgroep beter in staat om daar systematisch gebruik van te maken. Zij konden daarom beter observeren en luisteren en “een heel ander type gesprekken” hebben met zowel beginnende leraren als hun coaches. Het leidde ook tot meer waardering voor het ICALT-instrument bij degenen die daar nog sceptisch over waren.

Breder perspectief

Bij de projectleiding en enkele leden de projectgroep werd het inzicht vergroot hoe ook de laatste periode van de inductie verder ingevuld zou kunnen worden en hoe meer samenhang gebracht kon worden in de inductiearrangementen. Met name de projectleiding heeft aan het eind van dit cursusjaar meer inzicht hoe samen met verwante projecten in de regio hoe m.b.t. de samenhang met initieel opleiden en met doorgaande leerlijnen / loopbaanpaden vervolgstappen gezet kunnen worden. Vooral enkele schoolopleiders gaven aan dat ze nu beter in staat waren boven het perspectief van hun eigen school of opleidingschool uit te kijken:

...als schoolopleider wil ik natuurlijk ook dat we goede docenten hebben maar het belang van goede docenten niet alleen bij mij op school, maar in heel Nederland, dat is wel gegroeid door dit project (Lisa)

Het resulteerde ook in een grotere kennis van en interesse voor de beleidscontext:

Het beleidsniveau, het op een hoger niveau kijken van wat verwachten wij van leraren, dat ik daar wel heel veel in geleerd heb. Al zijn het alleen maar documenten die ik anders nooit had gelezen ik denk dat ik op dat gebied het meest geleerd heb. (Lisa)

Daaraan gekoppeld was ook een groter zelfvertrouwen over eigen kunnen, waardoor leden van de projectgroep beter het verhaal konden uitdragen:

Als groep kunnen we ook vertellen hè, we presenteren, we kunnen dingen op gang brengen, we kunnen contact leggen, ja, we kunnen scholen. Nou ik denk dat dat heel erg belangrijk is. (Eline)

6.3.2 Hoe vindt (gericht en impliciet) expertiseontwikkeling binnen de projectgroep plaats?

Door te experimenteren en bij te stellen

In het tweede jaar werd gewerkt met een op basis van ervaringen bijgestelde kijkwijzer om de situatie in scholen in beeld te brengen. Nadrukkelijker werd er op aangestuurd om leidinggevendenden/HRM-medewerkers en coaches bij elkaar te zetten en niet apart te interviewen.

...bijvoorbeeld die kijkwijzer, daar hadden we eerst een andere kijkwijzer. Die hebben we bijgesteld, omdat mensen niet alles kwijt konden. In eerste instantie hebben wij los een rector, een coach en iemand van HRM proberen te interviewen. Bij een volgende scholengroep kwamen we er achter van dat is helemaal niet handig, we moeten gewoon een bijeenkomst waar ze allemaal zijn en dan zien ze gelijk wat er speelt. Dus in een paar scholengroepen zijn er stappen gemaakt, wat nu langzamerhand wel een soort programma is, wat het project dit jaar (in een andere scholengroep – red) gaat gebruiken. (Lisa)

Ook het ontwikkelen en uitvoeren van expertise op het terrein van trainingen is een proces van doen en uitproberen, en dan weer bijstellen:

...nou dat was best wel een zoektocht hoor.... Lezen, oefenen, uitvoeren; met elkaar ontwikkelen, uitproberen, oefenen en dan denken nee dit is het niet, wat willen we nu eigenlijk? We moeten echt terug... (Eline).

Bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van trainingen werd gewerkt in koppels (meestal tweetallen, soms drietallen), bij voorkeur een lid van de projectgroep vanuit een lerarenopleidingen en een lid vanuit een school.

Door zelf aan trainingen deel te nemen

Leden van de projectgroep die dit jaar voor het eerst trainingen gingen geven, volgden eerst zelf een training, o.a. op terrein van ICALT-1 en ICALT-2, waardoor ze ook beter leerden te observeren en inzicht kregen in andere schoolcontexten.

Door externe expertise binnen te halen

O.a. op de tweedaagse werden mensen van buiten ingevlogen met specifieke expertise op bijvoorbeeld het terrein van HRM en het organiseren van trainingen. Ook kregen leden van de projectgroep ter voorbereiding op de tweedaagse een pakket vakliteratuur en attendeerden leden van de projectgroep elkaar op vakliteratuur:

We zijn flink gevoed aan het begin bij zo'n tweedaagse met veel literatuur en dan zie je dat ook af en toe mensen dingen over de mail sturen of er komen dingen binnen, iemand die ziet iets, brengt het in. Dat is de laatste keer toch regelmatig gebeurd en dat vind ik ontzettend prettig (Eline).

De ingebrachte literatuur bevatte ook artikelen en rapporten die te maken hadden met de beleidscontext. Wel werd door een lid van de projectgroep opgemerkt dat het leggen van de relatie met de eigen praktijk via het binnenhalen van externe expertise minder gemakkelijk was.

6.3.3 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren van expertiseontwikkeling?

Krachtige projectleiding

Zowel de leden van de projectgroep als de projectleiding zien het optreden van de projectleiding als een zeer belangrijke bevorderende factor voor de expertiseontwikkeling: zij organiseren de tweedaagse, brengen externe expertise in en stellen (binnen de goede facilitering van het project) tijd en ruimte om te experimenteren beschikbaar.

Werken in twee- of drietallen

Door zowel leden van de projectgroep als de leiding van de projectgroep wordt als positief punt genoemd dat gewerkt wordt in twee- of drietallen met diverse samenstelling (bijvoorbeeld een combinatie van een instituutsopleider en een schoolopleider, of een meer en minder ervaren lid van de projectgroep). Tweetallen in de projectgroep ontwikkelen vooral expertise via de ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van gesprekken met scholen en van trainingen. De driehoofdige projectleiding waardeert de onderlinge samenwerking door

de aanwezigheid van complementaire competenties, die samen nodig zijn om een dergelijk complex project te kunnen runnen.

Diversiteit in de projectgroep

In aansluiting op het vorige wordt door vrijwel alle leden van de projectgroep de diversiteit van leden van de projectgroep als positieve factor genoemd, waardoor er veel van elkaar geleerd kan worden en ook daadwerkelijk geleerd wordt. Het gaat daarbij niet alleen om afkomstig zijn van lerarenopleiding of school, maar ook om de diversiteit in persoonlijke eigenschappen en expertise.

Je moet ook niet vergeten dat er natuurlijk heel erg multidisciplinair wordt samengewerkt. Het zijn niet allemaal onderwijskundigen, het zijn ook niet allemaal onderzoekers. Het is een heel multidisciplinair samengesteld gezelschap. En dat is verrijkend. (Theo)

Betrokkenheid en openheid

Door enkelen wordt ook als belangrijke factor genoemd de betrokkenheid van en het wederzijds vertrouwen, de openheid, wederzijdse interesse in elkaar en de korte lijntjes tussen leden van de projectgroep.

...wat ik van de projectgroep wel heel mooi vind is dat we elkaar allemaal wel vertrouwen en dat er in die zin zeg maar korte lijntjes zijn. (Lisa)

Was er (merkbaar) expliciete aandacht voor expertiseontwikkeling?

Tegen het eind van het interview is gevraagd of er expliciete aandacht voor expertiseontwikkeling merkbaar was in het project en of deze aandacht ook van invloed was op proces of uitkomsten van het project. Enkele respondenten wijzen op het binnenhalen van externe experts, het attenderen op en beschikbaar stellen van literatuur en het binnenhalen van de expertise van de RUG op het terrein van ICALT. Ook het presenteren van het onderzoek op het VELON-congres wordt gezien als expliciet omgaan met expertiseontwikkeling. Eén respondent ervaart de interviews in het kader van dit onderzoek als een stimulans om door te denken over en door te gaan met eigen expertiseontwikkeling. Diverse respondenten, zowel leden van de projectgroep als projectleiding, geven aan persoonlijk veel geleerd te hebben en te leren in dit project, met name op het terrein van (omgaan met) de beleidscontext en stakeholders.

Door één lid van de projectgroep wordt ook een ander aspect genoemd: het project stelde bij de scholen expertiseontwikkeling expliciet aan de orde, en hoe de school daar in haar beleid meer aandacht aan zou kunnen besteden.

6.3.4 (Hoe) ontwikkelt de projectgroep zich als professionele leergemeenschap?

Gemeenschappelijke opvattingen over wat belangrijk gevonden wordt in de projectgroep

Vrijwel alle leden van de projectgroep constateren dat in het afgelopen jaar een groei in gemeenschappelijke motivatie en opvattingen heeft plaats gevonden. Het gaat dan om de doestellingen van het project en ook de waardering van de gebruikte instrumenten.

We vinden allemaal die observaties en die zone van naaste ontwikkeling super belangrijk, omdat we allemaal de gemeenschappelijk opvatting hebben dat het fijn is als je je zo snel mogelijk ontwikkelt. (Eline)

Tegelijkertijd komen van de projectleiding ook opmerkingen dat er nog wel een volgende slag gemaakt kan worden:

....als we samen aan het ontwikkelen zijn ten gunste van het project en we daar met het veld een volgende stap in kunnen zetten, dan staan de neuzen allemaal wel dezelfde kant op, terwijl we net zo goed in zo'n zelfde projectgroepvergadering een enorme discussie kunnen krijgen over waar het eigenlijk om gaat. En waarbij mensen vragen kunnen stellen, die mij doen denken alsof ze nou zeg maar de eerste bijeenkomst hebben, onwetend zijn, terwijl ze eigenlijk al drie jaar meedraaien, en daarin is men niet goed op elkaar ingespeeld denk ik. En dat heeft te maken met het feit dat mensen andere achtergronden hebben. (Maaïke)

Diverse leden van de projectgroep noemen als aandachtspunt het weer samengaan van de "beleids" projectgroep en de trainersgroep in één projectgroep vanaf de zomer van 2016.

.. dit jaar is de projectgroep in die zin weer heel spannend dat we samengegaan zijn met de trainersgroep. En dat ik toevallig vandaag mijn collega daarover sprak, die zei van ja maar wat er nu gebeurt, ik ben echt de trainer en nu krijg ik ook die artikelen over het onderwijs in Singapore en die doorlopende leerlijnen. Dat vindt zij dus helemaal niet interessant want zij wil gewoon trainingen geven. Trainingen om coaches op te leiden en niet dat grotere geheel, terwijl ik dat juist reuze interessant vind en die loopbaanpaden heel belangrijk vind. (Lisa)

Verantwoordelijkheid voor het welslagen van de groep

Veel leden van de projectgroep geven aan dat de één zich verantwoordelijker voelt dan de ander. Ook waarvoor men zich verantwoordelijk voelt verschilt. Ieder voelt zich verantwoordelijk, maar wel op het eigen terrein. De meeste leden van de projectgroep voelen zich sterk verantwoordelijk voor de voorbereiding en uitvoering van trainingen. Verschillen zijn er bijvoorbeeld in de mate waarin men zich verantwoordelijk acht voor het structureel contact onderhouden met de scholen die men als lid van de projectgroep onder zijn hoede heeft en niet iedereen voelt een gelijke verantwoordelijkheid ten aanzien van

deelname aan projectgroepvergaderingen. Als het gaat om het uitzetten van de grote lijnen wordt al gauw naar de projectleiding gekeken.

Alle mensen zijn ongelijk, dus de ervaring is ongelijk en het perspectief is ongelijk en daar zitten heel grote verschillen in. Maar er is wel een soort basis. Mensen vinden het leuk om in dit project te werken, omdat ze het zinnig vinden. En ze hebben ook uitvoerende taken, waar ze zich wel bij voelen. Al dat gedoe met visie en consistentie, ik kan daar blij van worden, maar weinig mensen hebben dat. Dat zijn er een paar. Dus, dat mensen nu weten, ik krijg bijna een soort target, zoveel trainingen, zoveel dit, zoveel dat en mee ontwikkelen in het gedachtengoed: iedereen vindt dat leuk.
(Johanna)

Nemen van leiding, anders dan door de projectleiders

Op het punt van leiding nemen zijn er ook verschillen. Vrij breed wordt gezien dat het lid van de projectgroep dat verantwoordelijk werd voor de ontwikkeling van de trainingen daarvoor ook de leiding nam. Ook wordt genoemd dat degenen die verantwoordelijk waren voor een specifieke groep scholen ook zelf meer initiatief namen en zich eigenaar voelen van dat deelaspect van het project. Door één lid van de projectgroep wordt aangegeven dat er wel verantwoordelijkheid en leiding genomen werd in de contacten met scholen, maar dat leiding nemen in terugkoppeling naar initiële lerarenopleidingen minder van de grond is gekomen.

Wederzijds vertrouwen

Alle respondenten beamen dat er wederzijds vertrouwen en een open sfeer is in de projectgroep. Er is interesse in elkaar, ook informeel. En als je ergens mee zit kun je bij een collega te rade.

...je hoeft het niet alleen te doen. Dat werd ook wel heel duidelijk ga niet zelf zitten tobben. (Lisa)

Onderzoekende houding hebben

Over of de leden van de projectgroep een onderzoekende houding hebben wordt (nog steeds) ambivalent gereageerd. Diverse respondenten proberen in het interview eerst handen en voeten te geven aan het begrip onderzoekende houding:

Dat vind ik een moeilijke vraag. Ik ben geneigd om te zeggen ja, omdat we als projectgroep zoekend zijn naar onze invulling van onze opdracht, die was aanvankelijk heel abstract.
...dus dat denk ik wel, maar of dat voor iedereen geldt, dat durf ik niet te zeggen.
(Eline)

Dus jij kunt aan mij vragen, heeft iedereen een onderzoekende houding en vanuit mijn visie zeg ik, sommigen wat meer sommigen wat minder. ...sommigen hebben wel de component van een onderzoeker, de houding maar niet alle componenten even helder al ontwikkeld. Dus in essentie is het eigenlijk bij iedereen wel aanwezig en stelt iedereen zich wel de vragen die blijf geven van een redelijke mate van onderzoekendheid. (Han)

... als ik zeg dat wij dingen voortdurend aan het evalueren en vernieuwen zijn dan vind ik daar wel een stukje onderzoekende houding in zitten. Het is niet zo van dit is het en dit is het eindplaatje. Nee dit is het voorlopig en we gaan het uitproberen en we stellen het bij en we proberen het nog een keer en we stellen het weer bij en dat vind ik wel een onderzoekende houding. En als ik dan kijk hoe we die verschillende scholengroepen hebben tegemoet getreden, dan is dat wel elke keer weer anders..... en nu is er weer een voorstel van misschien moeten we een deel, het bestaat uit drie delen die training, misschien moeten we dat wat korter doen en dat wat langer. Dus, dingen worden voortdurend ontwikkeld, niks is af ...Ik denk ook dat het is een kritische houding hebben als iemand iets gemaakt heeft en het is niet per definitie goed ... Niet om het af te branden maar om hoe het beter kan. (Lisa)

...vanuit de opleidingen hebben we wel een ... gefundeerde nieuwsgierigheid van, hoe zit dat nou precies? Laten we dat eens uitzoeken of wat kunnen we hier nog meer of willen ze dit? Daar kun je wel onderzoeken naar houden natuurlijk (Theo)

Openheid van de projectgroep naar buiten toe (m.b.t. overwegingen, dilemma's, leerervaringen)

Door enkele respondenten wordt aangegeven dat leden van de projectgroep (mede) presentaties hebben verzorgd op de landelijke conferentie van de gezamenlijke BSL-projecten en op het VELON-congres.

Een lid van de projectgroep vanuit een lerarenopleiding geeft aan dat ze in een teamvergadering van de opleiding ervaringen met het BSL-project gedeeld heeft en een lid vanuit een school geeft aan dilemma's in het project besproken te hebben met haar rector. Daarnaast zijn er met name vanuit de projectleiding vrij intensieve contacten met verwante projecten in de regio, waarmee steeds nauwer wordt samengewerkt.

Gebeurtenissen die hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de projectgroep naar professionele leergemeenschap

Als bevorderende gebeurtenissen voor PLG-vorming worden genoemd het houden van de tweedaagse, met ook aandacht voor informele aspecten; het houden van de projectgroepbijeenkomsten "wanneer het impliciete meer expliciet gemaakt wordt" (Lisa); het samen ontwikkelen. Tevens wordt opgemerkt dat de ontwikkeling van ICALT ook een

meer loskomen van de richtlijnen van de RUG markeerde, waardoor ook het eigenaarschap en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling toenam.

Daarnaast wordt genoemd dat het praktisch met elkaar samenwerken in de contacten met scholen en het ontwikkelen en uitvoeren van trainingen bijdroeg aan het gemeenschapsgevoel.

Was er specifieke aandacht voor ontwikkeling van de groep als PLG?

Door geen van de leden van de projectgroep is aangegeven dat er expliciete aandacht was voor PLG-vorming in de zin dat er over gesproken is. Bij de projectleiding heeft het aspect van PLG-vorming wel aandacht gehad toen besloten werd om van de 'beleids'projectgroep en de trainersgroep weer één projectgroep te maken.

6.3.5. Conclusie semi-gestructureerde interviews derde ronde

Met betrekking tot het cursusjaar 2015-2016 rapporteren respondenten een flinke toename in hun expertise. Ze hebben veel meer inzicht gekregen in het soms complexe samenspel tussen begeleiders, leidinggevend en HRM-professionals in scholen en in schoolverbanden, die gezamenlijk moeten zorgen voor een goede begeleiding van startende leraren. En ze kunnen zich beter inleven in en beter omgaan met verschillende partijen. Ze kunnen concreter aangeven waar verbeteringen gewenst zijn in de begeleiding van starters en de training van hun begeleiders. Met name de leden van de projectgroep vanuit scholen zijn beter in staat om de eigen context van school of opleidingsschool te overstijgen. Vrijwel alle leden van de projectgroep hebben veel meer inzicht gekregen in de beleidscontext. De expertise is dus concreter geworden, en heeft zich verdiept en verbreed. Dientengevolge is ook het zelfvertrouwen over eigen kunnen toegenomen en voelt men zich beter in staat 'het verhaal uit te dragen'.

Meer dan in eerdere periodes is deze expertise verworven door te experimenteren: uitvoeren van activiteiten, die evalueren en bijstellen voor een volgende ronde. Vooral het in tweetallen ervaring opdoen met en de doorontwikkeling van de kijkwijzer heeft bijgedragen aan meer inzicht in wat in specifieke contexten goede condities kunnen zijn voor begeleiding van starters. Degenen die belast waren met de ontwikkeling en uitvoering van trainingen lazen relevante literatuur en werkten in twee- of drietallen aan (door)ontwikkeling. Degenen die voor het eerst trainingen gingen uitvoeren, waren gebaat bij het voorafgaand volgen van een specifieke training. De gesprekken in projectgroepbijeenkomsten droegen bij aan gemeenschappelijk inzicht in situaties en wat nodig is aan vervolgstappen. Voor een beter inzicht in het bredere plaatje was de (voorbereiding op) de tweedaagse, en daarbij het gebruikmaken van ingebrachte literatuur en van externe experts zinvol.

Als bevorderende factoren voor de expertise-ontwikkeling zijn genoemd a. de aanwezige motivatie van deelnemers om te leren en de openheid naar elkaar, b. de diversiteit binnen de projectgroep, c. de beschikbaarheid van tijd om te experimenteren, te evalueren en bij te stellen, en d. een krachtige projectleiding, die oa leden van de projectgroep in situaties

bracht waar zij veel konden leren, stimuleerde om in tweetallen (met diverse expertise) te werken, en ook expertise van buiten inbracht.

De expertise-ontwikkeling van de projectgroep als geheel heeft ook geleid tot (ambities voor) expertiseontwikkeling van individuele leden van de projectgroep, met name in het kunnen omgaan met de samenhang tussen inhoudelijke en organisatorisch-beleidsmatige ontwikkelingsvragen.

Ook als het gaat om de vraag of de projectgroep kenmerken van een professionele leergemeenschap vertoont, geven de respondenten concretere antwoorden dan in de eerdere interviews. De gemeenschappelijkheid in opvattingen is gegroeid, en tegelijkertijd blijft er ruimte om vragen te stellen over de algemene doelstellingen van en werkwijze in het project. Dat laatste kwam explicieter aan de orde toen de ‘beleids’projectgroep en trainersgroep aan het begin van het cursusjaar 2016-2017 weer werden samengevoegd tot één projectgroep. Qua verantwoordelijkheid en leiding nemen blijven leden van de projectgroep en leiding verschillen zien tussen leden van de projectgroep. Alle leden van de projectgroep beamen en waarderen het wederzijds vertrouwen en de open sfeer in de projectgroep. Over de vraag of de leden van de projectgroep een onderzoekende houding hebben wordt nog steeds ambivalent, maar nu wel concreter, gereageerd. Wat bij de meesten gezien wordt is een “gefundeerde nieuwsgierigheid” en een bereidheid om systematisch te experimenteren, door activiteiten te ontwikkelen, uit te voeren, de uitvoering te bespreken en de opzet en uitvoering daarna bij te stellen.

Niet alleen de tweedaagse, de projectgroepbijeenkomsten, maar ook het samenwerken in twee- en drietallen hebben sterk bijgedragen aan gemeenschapsvorming.

6.4 Resultaten documentanalyse

6.4.1 Op welke terreinen en hoe vindt expertiseontwikkeling plaats

In deze paragraaf behandelen we op basis van de verslagen van projectgroepvergaderingen en de inhoud van publicaties van het project de eerste twee onderzoeksvragen, namelijk:

- Op welke terreinen vindt (gezamenlijk en individueel) ontwikkeling van expertise plaats binnen de projectgroep? en
- Hoe vindt (gericht en impliciet) expertiseontwikkeling binnen de projectgroep plaats?

Deze vragen worden hieronder in combinatie behandeld, omdat antwoorden aan de hoe-vraag (b) sterk gerelateerd zijn aan expertise-ontwikkeling op specifieke terreinen (vraag a). Expertise wordt zowel verworven op het terrein van kennis en inzicht als op het terrein van vaardigheden. Alleen de terreinen waarvan expliciet uit de stukken naar voren komt dat er (ook) nieuwe expertise wordt verworven, zijn in onderstaand overzicht opgenomen.

Onderscheiden taken/rollen leden van de projectgroep en welke expertise (in verschillende stadia) bij welke leden van de projectgroep nodig is

Vlak na de zomer van 2014 is een beperkte en niet verder gedocumenteerde inventarisatie gemaakt van de onderscheiden rollen die leden van de projectgroep in de projectgroep

kunnen hebben aan de hand van rolkenmerken van Wenger (denkers, netwerkers, documenteerders, pioniers, et cetera). Alle rollen waren in de projectgroep vertegenwoordigd. Wel bleek een behoefte aan meer evenwichtige samenstelling van de projectgroep qua instituutsopleiders en schoolopleiders, waaraan ook op vrij korte termijn is voldaan. Begin 2015 is (op initiatief van de onderzoekers) in de projectgroep-bijeenkomst van januari een overzicht gemaakt van wat leden van de projectgroep aan ervaring en expertise inbrachten en welke expertise ze dachten te kunnen inzetten voor het project. Leden van de projectgroep constateerden een rijke verscheidenheid en ook veel onderlinge overeenkomsten.

Tussentijds zijn taken en rollen van leden van de projectgroep in de projectgroep meermalen (schriftelijk) geëxpliciteerd, met het doel om tan en rollen aan te laten sluiten bij expertise en wensen van individuele leden. Ook als er personele wisselingen in de projectgroep waren wordt de expertise van nieuwe leden van de projectgroep in de projectgroep gedeeld en gedocumenteerd in het verslag van de projectgroepvergadering.

Na de tweedaagse in Hoorn wordt in de projectgroep geïnventariseerd welke expertise nodig is voor de uitvoering van de begeleidingsarrangementen en welke expertise daarvan aanwezig is in de projectgroep. Geconcludeerd wordt dat degenen die inmiddels zijn opgeleid tot trainer ICALT over voldoende vaardigheden beschikken voor uitvoering van de startersbegeleiding in jaar 1 en 2. Voor coaching van begeleiders willen leden van de projectgroep meer expertise verwerven rond coaching van docenten in hun professionele ontwikkeling, met name vaardigheid in instrumenten. In 2015-2016 is gewerkt met een subgroep beleid en een subgroep training. Vooral voor de laatste subgroep zijn gewenste bekwaamheden geëxpliciteerd.

Projectdoelen en algehele modelontwikkeling voor aanpak

In de eerste maanden waren de leden van de projectgroep individueel en gezamenlijk vooral doelzoekend. Na ongeveer een jaar (in/na de tweedaagse Hoorn) bestond er een gezamenlijk beeld over het geheel van projectdoelen en de onderscheiden deelprojecten en ieders rol daarin.

De vraag welke scholen in de regio in aanmerking komen voor deelname aan het project en wie de contactpersonen zijn

Mede door de aanwezige expertise was al vrij snel een overzicht gemaakt van een groot aantal scholen met relevante contactpersonen in de regio.

Expertiseontwikkeling met betrekking tot de bestaande situatie en het bestaande beleid in scholen

In de eerste fase (eind 2014, begin 2015) zijn vooral de beelden van schoolopleiders / werkplekbegeleiders / schoolcoaches geïnventariseerd met betrekking tot a. Hoe worden starters ontvangen? b. Wordt iemand op school geïntroduceerd? c. Wordt er in de randvoorwaarden rekening gehouden met het feit dat iemand een starter is (taakbelasting,

toedeling klassen)? d. Is er een begeleidingsprogramma voor starters? Zo ja: verplichte deelname? Inhoud? Opbouw? Maatwerk? Samenwerking? Wie betrokken, onder andere bij beoordeling starter? e. Beleid en kwaliteitszorg/PDCA-cyclus en f. Tevredenheid geïnterviewde over BSL, verbeterpunten. Er zijn daarvoor aan de hand van een aan de documentatie van de RUG ontleende semi-gestructureerde vragenlijst door zes leden van de projectgroep 16 interviews afgenomen. "We kiezen voor een pragmatische insteek,...geen wetenschappelijk onderzoek dus". De resultaten werden gesystematiseerd, gedeeld en besproken in de projectgroep, en ook gepubliceerd in de brochure van juni 2015. In tweede instantie bleek dat aanvullend het beeld van leidinggevendenden noodzakelijk was en inzicht in de verschillen tussen de beelden.

In de tweede fase (2015-2016) is een kijkwijzer ontwikkeld, op basis waarvan de projectgroep, maar ook leidinggevendenden en begeleiders in de scholen zelf, inzicht hebben gekregen in condities voor goede inductiearrangementen op basis waarvan concrete acties ondernomen kunnen worden. De kijkwijzer werd vooral ingezet bij nieuwe scholen(verbanden) die zich aanmeldden voor deelname aan BSL. Door de kijkwijzer in te laten vullen door leidinggevendenden en begeleiders in de scholen zelf werd tevens duidelijk gemaakt dat de verantwoordelijkheid voor het beleid bij de school ligt.

Aan het eind van het cursusjaar 2015-2016 houden de leden van de projectgroep een nieuwe ronde langs scholen om de stand van zaken te inventariseren. Deze ronde versterkt het inzicht bij leden van de projectgroep dat er ten aanzien van de condities in scholen nog veel knelpunten zijn. In de voortgangsrapportage worden deze knelpunten gespecificeerd.

Behoeften van starters in de regio

Voor en in de bundel voor de oktoberconferentie van 2014 wordt teruggegrepen op algemene literatuur over beginnende leraren in PO (bijvoorbeeld Kessels en Geldens, 2014) en een bijdrage over nieuwe generaties in het onderwijs (Bijvoorbeeld Bontekoning, 2012). Vooral met het oog voor de te ontwerpen begeleidingsarrangementen is in een later stadium een vragenlijst voor inventarisatie behoeften van starters opgesteld. In verband met de vele andere vragenlijsten die starters krijgen werd deze vragenlijst uiteindelijk niet uitgezet.

Wat gedaan wordt door verwante projecten in de regio en hoe daar het best mee kan worden samengewerkt

Aanvankelijk wordt gebruik gemaakt van aanwezige informatie bij leden van de projectgroep. Daarna vinden vanuit de projectleiding meer structurele contacten plaats met projectleiders van verwante projecten in het Amsterdamse (Juniorleraarschap, Terug met dat Tekort). In het Amsterdamse leidt dat tot nauwe samenwerking, een afstemming en taakverdeling van de activiteiten en gezamenlijke publicaties. (Junior Leraarschap: ontwikkelt beoordelingsinstrument competenties; heeft thema's voor scholing geïnventariseerd; is op de hoogte van landelijke politieke context. Terug met dat Tekort richt zich vooral op het inventariseren en ontwikkelen van begeleidingsarrangementen).

Bestaande (wetenschappelijke) inzichten over effectieve begeleiding (literatuur, ervaringen in andere projecten, ook in Europees verband)

Vooraf in het begin wordt veel ontleend aan en geleund op wat beschikbaar gesteld is door de RUG in documenten, onder andere de brochure, 'begeleiding van beginnende leraren', en op de website van de RUG. Eind 2014-begin 2015 is door een lid van de projectgroep een kleinschalig literatuuronderzoek gedaan naar o.a. ervaringen met inductieprogramma's in het buitenland, en stressverhogende factoren bij beginnende leraren. De resultaten zijn gedeeld in de projectgroep en gepubliceerd in de brochure Inductiearrangementen van juni 2015. Begin 2015 verzorgde het nieuwe projectgroep-lid Han in de projectgroepvergadering een presentatie van ervaringen met een Europees project en de achterliggende concepten en een model, dat ook gehanteerd wordt in één van de opleidingsscholen. Tevens kregen leden van de projectgroep enige informatie hoe inductie in andere landen is georganiseerd. Een pleidooi werd gehouden om aanvullend aan de ICALT-benadering van de RUG (vooral gericht op professionele instrumentele vaardigheden) meer aandacht te hebben voor persoonlijke en reflectieve aspecten. Het idee voor een meerdaagse met managers en begeleiders uit scholen werd in deze projectgroepbijeenkomst geboren.

Bestaande instrumenten om beginnende leraren te observeren

Al snel groeide het besef bij veel leden van de projectgroep dat er in de regio al tal van instrumenten werden ingezet bij het observeren: Kijkwijzer APS, Amsterdamse Kijkwijzer, Kijkwijzer Almere, ICALT-instrument. De projectgroep deed een dringend verzoek aan de stuurgroep/SAL om de komende drie jaren alleen gebruik te maken van het ICALT-instrument. Leden van de projectgroep hebben wisselende ervaringen met het hanteren van het instrument, De ervaringen worden gedeeld in de projectgroep en een projectgroep-lid biedt zich aan om de opmerkingen te verzamelen in een overzicht.

Vaardigheden in het observeren van startende leraren met behulp van het ICALT-instrument

Alle leden van de projectgroep nemen deel aan ICALT basistraining van de RUG, een deel ook aan een vervolgcursus van de RUG.

Vaardigheden in het opleiden/begeleiden van degenen die startende leraren observeren met behulp van het ICALT-instrument en i.h.a. coachingsvaardigheden

Diverse leden van de projectgroep nemen deel aan een vanuit de RUG verzorgde train-de-trainers training.

Vaardigheden in het opleiden/begeleiden van degenen die degenen die startende leraren observeren met behulp van het ICALT-instrument begeleiden

Enkele leden van de projectgroep organiseren met de projectleiding dat een training door een externe wordt verzorgd op het terrein van coachings- en begeleidingsvaardigheden ten behoeve van de begeleiding van ervaren professionals. Het blijkt lastig om daarvoor

personen te vinden die een dergelijke training, die meer omvat dan instrumentele vaardigheden, kunnen verzorgen.

Inzicht in diverse perspectieven en overwegingen van waaruit in grootschalige projecten wordt gewerkt (onderzoeksperspectief RUG, HRM-perspectief leidinggevenden, professioneel perspectief beginnende leraren, begeleiders en veel leden van de projectgroep, strategisch perspectief samenwerking lerarenopleidingen onderling en samenwerking lerarenopleidingen scholen). Uit observaties in de projectgroepvergaderingen bleek dat diverse leden van de projectgroep vanuit ervaringen met eerdere projecten dergelijke inzichten al hadden en daar ook goed mee om konden gaan, terwijl andere leden van de projectgroep dit inzicht vooral in dit project verwierven.

Modellen van begeleidingsaanbod aan beginnende leraren / inductie

Op basis van rapportage gehouden interviews eerste fase in scholen heeft de projectleider in steekwoorden in de projectgroep een suggestie gedaan voor het ideale traject voor elk van de drie jaren. Iedereen denkt hardop mee over wat een ideaal traject zou kunnen zijn. De meningen zijn daarover nogal verdeeld. Een lid van de projectgroep pleit voor een waaier als toolbox met als input de gemeenschappelijke ervaring van de scholen. Met name in het laatste jaar groeide het inzicht dat het niet alleen ging om arrangementen die lineair aansloten bij de ICALT-schaal, maar dat ook rekening gehouden moest worden met gedifferentieerde loopbaanpaden van leraren in en na de fase van het beginnend leraarschap, en dat er dus ook niet één ideaal aanbod is.

Modellen van vormgeving goede condities in scholen

Op basis van wat in eigen project en aan verwante projecten in de regio aan data is verzameld en publicaties van onder andere de VO-Raad wordt, met name door de projectleiding met input van leden van de projectgroep, een vijfdimensionaal model ontwikkeld waarin scholen ondersteund kunnen worden in het versterken van de condities voor inductie: SHRM-beleid, Reductie werktijd starters, reductie werkdruk starters, effectieve begeleidingsprogramma's, effectieve beoordelingstrajecten.

Reflectievaardigheden op eigen activiteiten

Vanaf het cursusjaar 2015-2016 vindt in de projectgroep een meer systematische reflectie plaats op ondernomen activiteiten. De ervaringen met (het verloop van) de (ICALT)observaties worden geïnventariseerd, gesystematiseerd en door projectleiding en enkele leden van de projectgroep aangevuld met verbetervoorstellen, inclusief adviezen aan de RUG-organisatoren van ICALT. Ook de ervaringen met het inzetten van de Kijkwijzer worden uitgebreid evaluatief besproken in de projectgroep en leiden tot enkele aanpassingen (van het gebruik) daarvan.

Vaardigheden in het presenteren van projectresultaten op (landelijke) conferenties

Diverse leden van de projectgroep hebben weinig of geen ervaring met het verzorgen van presentaties op landelijke conferenties zoals de VELON-conferentie. In het kader van het project verwerven ze die ervaring wel, door dergelijke presentaties (mede) te verzorgen.

6.4.2 (Hoe) ontwikkelt de projectgroep zich als professionele leergemeenschap?

In de documenten wordt niet expliciet verwezen naar de termen die volgens Stoll et al. (2006) kenmerkend zijn voor een professionele leergemeenschap. Desalniettemin rijst uit de projectgroepverslagen en de observaties van de projectgroepvergaderingen een beeld op, dat kenmerken vertoont van de projectgroep als professionele leergemeenschap.

Gedeelde waarden en een gedeelde visie

In de eerste fase van de projectgroep wordt veel en expliciet aandacht besteed aan verheldering van de gemeenschappelijke doelstellingen. Ook in de vervolgfase worden plannen gezamenlijk besproken en verder ontwikkeld. Met name de presentatie van Han begin 2015 en de twee tweedaagse hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijke taal. Deze gemeenschappelijke taal is pragmatisch. Onderliggende visies en waarden worden weinig geëxpliciteerd.

Gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en gedeeld leiderschap.

De projectgroep kent een sterke projectleider, die de grote lijnen en de verbindingen naar buiten bewaakt, en tegelijkertijd de projectgroep zodanig organiseert dat afzonderlijke leden van de projectgroep een grote professionele vrijheid krijgen in de ontwikkeling en uitvoering van deeltaken. Initiatieven van leden van de projectgroep worden gewaardeerd en gehonoreerd, bijvoorbeeld het maken van een pecha kucha over het project.

Onderzoekende houding

Het project kent verschillende activiteiten (oa. het in kaart brengen van de situatie in scholen) die van de leden van de projectgroep een onderzoekende houding vragen. De onderzoekende houding wordt ook bevorderd door resultaten van consultaties/bevragingen in de projectgroep te bespreken en eventueel in een vervolgronde te verdiepen (mbt situatie in scholen bijvoorbeeld via de Kijkwijzer). Ook het gezamenlijk evalueren van gedane activiteiten (oa observaties en trainingen) en daaruit aanbevelingen voor het vervolg destilleren wijst op een onderzoekende houding. In het algemeen wordt daarbij weinig gerefereerd aan bestaand wetenschappelijk onderzoek, maar worden wel vakliteratuur, ervaringen op bijeenkomsten in binnen- en buitenland etc. in de projectgroep gedeeld.

Wederzijds vertrouwen en open dialoog

Uit observaties van de projectgroepvergaderingen en uit rapportages van de tweedaagse bijeenkomsten blijkt dat zowel in meer informele als in formele settings er openheid naar elkaar is, met humor die mogelijk is op basis van wederzijds vertrouwen.

Zowel binnen de PLG als in de communicatie van de PLG met de omgeving wordt collectief én individueel leren bevorderd

De projectleiding biedt in de projectgroepvergaderingen veel mogelijkheden voor een lerende dialoog. Leden van de projectgroep worden ook in voor hen nieuwe situaties geplaatst waardoor ze in de praktijk veel (kunnen) leren. Het project biedt ook veel leermogelijkheden voor de omgeving. De projectleiding waardeert ook de meer spontane en informele professionele dialoog buiten de bijeenkomsten (een keer wordt ook het begin van de formele bijeenkomst door de projectleider uitgesteld omdat het bruist van informele professionele gesprekken voorafgaand aan de bijeenkomst). Zowel in wat meer formele contexten zoals trainingen voor begeleiders van beginnende leraren, sessies waarin leidinggevend en begeleiders uit scholen via de Kijkwijzer samen de condities voor begeleiding in kaart brengen, het beleggen van conferenties met veel betrokkenen uit de regio bij het begeleiden van beginnende leraren, als ook informeel via allerlei contacten met scholen, stuurgroepen etc. werd communicatie met de omgeving gerealiseerd. Met name bij het gebruik maken van de Kijkwijzer is interessant dat ook gepoogd wordt het eigenaarschap voor de organisatie van het leren bij externen te bevorderen. Tenslotte werd in de projectgroep meermalen gerapporteerd dat verwante projecten elders in het land veel leerden van aanpakken en resultaten uit dit project, naar aanleiding van door leiding en leden van de projectgroep in landelijke bijeenkomsten en op landelijke conferenties verzorgde presentaties.

7. Conclusie

In dit hoofdstuk vatten we de resultaten samen van het onderzoek naar expertiseontwikkeling in een projectgroep die leiding geeft aan een complex regionaal onderwijsinnovatieproject. Hoofdvragen van het onderzoek waren welke expertise op welke wijze in een dergelijke projectgroep wordt ontwikkeld en of de projectgroep kenmerken heeft van een professionele leergemeenschap en of het expliciet maken van die kenmerken een bevorderende factor kan zijn voor het welslagen van dergelijke projecten. Aan het eind van dit hoofdstuk gaan we in op de theoretische en praktische relevantie van de resultaten van dit onderzoek.

7.1 Op welke terreinen vond expertiseontwikkeling plaats en hoe is dat gebeurd?

De eerste serie interviews is gehouden na een fase die gekarakteriseerd kan worden als de startfase. Op basis van de interviews na de eerste fase hebben de leden van de projectgroep vooral expertise ontwikkeld over elkaar en de groep en het samenwerken in de groep, over beginnende leraren en inductie van beginnende leraren en over hoe zij deze informatie in hun eigen praktijk konden gebruiken. Zij deden dat vooral door gebruik te maken van eerdere ervaringen en door te lezen. Volgens de leden van de projectgroep was veel expertise al in de groep aanwezig, maar is ook veel geleerd tijdens de eerste maanden van het project.

De tweede serie interviews sluit een fase af die kan worden gekenmerkt als de opbouw en deels de uitbouwfase. De deelnemers hebben taken op zich genomen en gekregen die horen bij het project en zijn, meestal in deelgroepen of tweetallen, bezig met het uitvoeren van deze taken. In de tweede fase kunnen de deelnemers dan ook veel beter verwoorden op welke terreinen ze expertise hebben ontwikkeld en hoe zij dat hebben gedaan. Expertise is ontwikkeld op het terrein van beginnende leraren en inductiearrangementen, het ICALT instrument en hoe daarmee om te gaan, over trainingen en train de trainers, over onderzoek gerelateerd aan het project en over beleidsaspecten. De expertise werd ontwikkeld door samen te leren en, door kennis uit te wisselen en samen dingen doen, door een tweedaagse in Hoorn, door ICALT-activiteiten te ondernemen, door te lezen en door gebruik te maken van externe experts.

De derde serie interviews zit middenin een fase die gekenmerkt kan worden als doorontwikkeling en uitbouw. De leden van de projectgroep hebben hun contacten met scholen(clusters) geïntensiveerd en verbreed, hebben een veel concreter beeld van wat er speelt, kunnen beter omgaan met verschillende partijen, en kunnen beter aangeven waar verbeteringen gewenst zijn in de begeleiding van starters en hun begeleiders. Ontwikkelde en uitgeprobeerde instrumenten worden geëvalueerd, bijgesteld en breder ingezet. Op het moment dat deze serie interviews wordt gehouden vinden discussies en eerste verkenningen plaats over verdergaande samenwerking met vergelijkbare projecten en een invulling van de laatste fase van de inductieperiode met een bredere inbedding in de

(condities voor) ondersteuning van doorgaande leerlijnen van (a.s.) leraren en de expertise-ontwikkeling die daarvoor nodig is. Veel leden van de projectgroep zijn hierin geïnteresseerd en willen zich daarin verder ontwikkelen.

Uit de verslagen en observaties van de projectgroepvergaderingen rijst een rijk beeld aan expertise-ontwikkeling binnen de projectgroep op. De leden van de projectgroep nemen aan het begin van het project al veel eigen expertise mee. In het begin wordt vooral expertise verzameld met betrekking tot doel en reikwijdte van het project, een beeld krijgen van de gezamenlijk aanwezige expertise in de projectgroep en wordt veel geleund op expertise van de RUG mbt de beoordeling van ontwikkelingsstadia van beginnende leraren. Na een klein jaar is er een genuanceerder beeld van de condities in scholen en de behoeften van beginnende leraren. Dat beeld wordt daarna nog verder verfijnd en toegesneden op de diversiteit van condities in scholen en van behoeften van startende leraren. In 2015-2016 is veel nieuwe expertise verworven in de projectgroep, met name op het terrein van de samenhang tussen beleid en uitvoering van begeleiding van startende leraren in scholen en hoe coaches in de school systematisch geprofessionaliseerd kunnen worden. Bovendien wordt geleerd om zelfsturing van de lerenden (leidinggevendenden van scholen, begeleiders in scholen) te bevorderen.

Kortom:

Op basis van de interviews en de verslagen van projectvergaderingen en projectproducten kunnen we concluderen dat er in de eerste twee jaren van het project zowel individuele als gezamenlijke expertise verworven is op een groot aantal relevante terreinen, zowel qua inzicht als qua vaardigheden.

De terreinen kunnen we als volgt clusteren:

- inzicht in de aanwezige expertise bij de (leden van de) projectgroep en de te ontwikkelen expertise en een groter zelfvertrouwen over het eigen kunnen
- inzicht in de leerbehoeften van beginnende leraren, vooral aan de hand van het ICALT-instrument
- ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van trainingen voor begeleiders van beginnende leraren
- inzicht in de aanwezige condities in en verantwoordelijkheidsopvattingen van scholen ten aanzien van de begeleiding van startende leraren, onder andere op het terrein van SHRM, en het kunnen overleggen met leidinggevendenden en HRM-verantwoordelijken hoe die condities te verbeteren en meer verantwoordelijkheid te nemen
- inzicht wat gedaan is / wordt aan vergelijkbare activiteiten door de omgeving / andere actoren in de regio en daarmee kunnen afstemmen
- disseminatie van verworven expertise, onder andere via presentaties op conferenties of bijdragen aan publicaties

7.2 Hoe vond expertiseontwikkeling binnen de projectgroep plaats?

In de eerste fase van het project vond expertiseontwikkeling vooral plaats via hardop denken en uitwisseling van aanwezige expertise in de projectgroepvergaderingen. Ook in vervolgfases van het project bleef dit een belangrijke manier van professionaliseren, met intensiveringen in de tweedaagses in het voorjaar van 2015 en voorjaar van 2016. Al gauw vond ook meer gerichte informatieverzameling plaats, via literatuuronderzoek (in het begin wetenschappelijke literatuur door een enkel lid, daarna door het aanreiken door de projectleiding en incidenteel door leden van de projectgroep van vakpublicaties aan alle leden van de projectgroep) en via het uitnodigen van externe experts. Daarnaast werden via trainingen met inzet van begeleiders van de RUG vaardigheden ontwikkeld in het observeren van beginnende leraren. In de beginperiode werden door individuen of tweetallen interviews afgenomen bij o.a. leidinggevenden van scholen aan de hand van semi-gestructureerde vragenlijsten.

In het tweede jaar van het project werd onder meer door het lezen van literatuur en door gesprekken met collega-leden van de projectgroep de expertise voor trainingen van begeleiders en inductiearrangementen ontwikkeld. Al gauw werd aangestuurd op twee- of drietallen (vaak een combinatie van een ervaren met een iets minder ervaren projectgroeplid) die verantwoordelijk waren voor een cyclus ontwikkeling – uitvoering – evaluatie. Het in kaart brengen van de situatie in scholen werd veel systematischer aangepakt door sessies te organiseren met leidinggevenden en begeleiders van (beginnende) leraren van scholencombinaties aan de hand van een kijkwijzer. Het gebruik van deze kijkwijzer werd enkele malen systematisch geëvalueerd, wat leidde tot aanpassingen. Door de gesprekken die gevoerd werden met scholen, groeiden ook bij leden van de projectgroep het inzicht en de vaardigheden hoe het eigenaarschap en het verantwoordelijkheidsbesef bij scholen bevorderd konden worden. De projectleiding speelde een belangrijke rol in het ter sprake brengen van de organisatie en evaluatie van de contacten met de scholen en van de begeleidingsarrangementen in de projectgroep, het inbrengen van externe (beleids)ontwikkelingen en samenwerkingsmogelijkheden, en het blijvend bevorderen van hardop denken in de projectgroep.

7.3 Factoren die hebben bijgedragen aan de expertiseontwikkeling

De verslagen van projectgroepvergaderingen gaven hierover geen noemenswaardige informatie. De gehouden interviews daarentegen wel. Uit de interviews komt naar voren dat bevorderende factoren voor de expertise-ontwikkeling waren:

- de aanwezige motivatie van deelnemers om te leren: “we stimuleren elkaar en je wilt niet achterblijven”.
- de diversiteit binnen de projectgroep, zowel qua herkomst (instituuropsleiders, schoolopleiders), persoonlijkheid als aanwezige expertise

- de beschikbaarheid van tijd om gezamenlijk of in kleinere eenheden hardop te denken en te experimenteren, te evalueren en bij te stellen, en
- een krachtige projectleiding, die zorgde voor goed gestructureerde projectgroepbijeenkomsten, leden van de projectgroep in situaties bracht waar zij veel konden leren, stimuleerde om in tweetallen (met diverse expertise) te werken, zorgde voor het onderhoud van een gedegen netwerk met scholen en verwante projecten, en ook expertise van buiten inbracht.

7.4 Ontwikkeling van de projectgroep tot / als professionele leergemeenschap

De projectgroep heeft gaandeweg steeds meer kenmerken van een professionele leergemeenschap gekregen, waarbij vooral de gemeenschappelijke visie, en het vertrouwen in elkaar vaak worden genoemd als zeer positieve punten. Uit de interviews van juni 2015 en najaar 2016 komt naar voren dat de leden van de projectgroep vonden dat de projectgroep kenmerken vertoonde van een professionele leergemeenschap. Op de onderscheiden kenmerken van een professionele leergemeenschap namen we het volgende waar: De *gemeenschappelijkheid van opvattingen* is sterk gegroeid. Als belangrijke factoren werden genoemd het samen werken, leren en informeel samen zijn in de tweedaagse, het ontstaan van een gemeenschappelijke taal en *frame of reference*: “je praat gemakkelijker”. In 2015 vond een tussentijdse wijziging in de samenstelling van de projectgroep plaats waardoor er meer gemeenschappelijkheid van ideeën over doel en werkwijze mogelijk was. Aan het begin van het cursusjaar 2016-2017 werden trainersgroep en “beleids”projectgroep samengevoegd in een grotere projectgroep, waardoor opnieuw (en na achteraf bleek met goed resultaat) gewerkt moest worden aan een gemeenschappelijke ambitie en taal. Er is een groei van *gedeelde verantwoordelijkheid*. Leden van de huidige groep zijn gemotiveerd en voelen zich verantwoordelijk voor de afgesproken taken. De omvang en aard van verantwoordelijkheid nemen verschilt per projectgroeplid. Factoren voor die verschillen zijn: de beschikbaarheid van tijd, de (belangen van) de eigen werkcontext en de mate van ervaring met werkplekoverstijgende projecten.

Een interessante ontwikkeling is dat een besef van gedeelde verantwoordelijkheid werd uitgebreid door gesprekken met de scholen gericht op bevordering van eigenaarschap, waardoor ook de verantwoordelijkheid voor het halen van projectdoelstellingen breder werd gespreid. Het *wederzijds vertrouwen* in de groep is redelijk hoog. Er wordt gesproken van een goede open sfeer, met name na de tweedaagse in Hoorn: “je weet wat je aan elkaar hebt en je kunt op elkaar rekenen”.

Ten aanzien van het PLG-kenmerk *onderzoekende houding* zijn de bevindingen meer ambivalent. Vanaf het begin is er een gemeenschappelijke nieuwsgierigheid, interesse en “critical friendship”. En er is een groei in de onderzoekende houdingen van de leden van de projectgroep in de loop van het project. Een in de interviews van juni 2015 gemaakte opmerking: “in welke mate is een onderzoekende houding nodig? Het gaat toch vooral om uitvoerend werk?” is moeilijk voorstelbaar op grond van de interviews van najaar 2016.

Respondenten kunnen in 2016 ook veel beter onder woorden brengen wat ze onder onderzoekende houding verstaan. De aanwezigheid van een bereidheid en vermogen om systematisch te experimenteren, door activiteiten te ontwikkelen, uit te voeren, de uitvoering te bespreken en de opzet en uitvoering daarna bij te stellen, kan beschouwd worden als een groeiende onderzoekende houding bij leden van de projectgroep. Zowel in wat meer formele contexten als ook informeel via allerlei contacten met scholen, stuurgroepen etc. werd *communicatie met de omgeving* gerealiseerd. Ook werden presentaties verzorgd in landelijke bijeenkomsten en op het VELON-congres. Individuele leden en de projectgroep als geheel stonden daarin open voor discussie en feedback, opdat ook van en met de omgeving verder geleerd kon worden.

7.5 Theoretische relevantie

Dit onderzoek bevestigt, in navolging van Ahern (2014) dat het zinvol is om bij onderzoek naar de interne dynamiek van projectgroepen die complexe projecten begeleiden ook theoretische noties uit de literatuur over professionele leergemeenschappen te betrekken. Op deze wijze wordt duidelijk dat vooral in de beginfase de leden van de projectgroep bezig zijn met en ook ruimte moeten krijgen voor 'learning the project'. Ook wordt systematisch reflectief gedrag op deze wijze beter zichtbaar. Het is met de gebruikte aanpak niet mogelijk gebleken om aan te tonen of specifieke aandacht voor expertiseontwikkeling en leergemeenschapsvorming in een projectgroep daadwerkelijk leidt tot betere projectresultaten. Wel heeft bijvoorbeeld de iteratieve en reflectieve aanpak van de doorontwikkeling van de kijkwijzer geleid tot een veel nauwkeuriger beeld van de situatie en behoeften op het terrein van inductie, zowel bij de projectgroepleden als de scholen waar deze kijkwijzer is ingezet.

7.6 Praktische relevantie

Op basis van de bevindingen van dit onderzoek kunnen voor complexe instituutsoverstijgende onderwijsinnovatieprojecten de volgende aanbevelingen geformuleerd worden:

- Reserveer bij het maken van projectplannen (en bij de formulering van randvoorwaarden voor subsidieaanvragen voor projecten) ruimte in het project voor de ontwikkeling van gemeenschappelijke expertise en een gemeenschappelijke taal ('learning the project') en voor individuele professionalisering.
- Heb aandacht voor de verschillende soorten expertise die in verschillende stadia van een project verworven dienen te worden en houd rekening met de verschillende manieren van expertiseontwikkeling die daarbij passen. In de eerste fase van het project gaat het vooral om ruimte voor het ontwikkelen van een gedeelde ambitie, taal en doelen van het project onder direct betrokkenen/leden van de projectgroep via gemeenschappelijk hardop denken. In een latere fase gaat het vooral om tijd om (ook in deelgroepen en

meer taakgericht) instrumenten en activiteiten niet alleen te ontwikkelen en uit te voeren, maar ook uit te proberen, te evalueren en bij te stellen, en om commitment en expertise te delen met de doelgroepen, stakeholders en verdere omgeving van het project, zonder de aandacht voor doorontwikkeling van gemeenschappelijke ambities en doelen in de projectgroep te verliezen.

- Streef naar diversiteit qua herkomst en bekwaamheden van leden van de projectgroep bij het samenstellen van projectgroepen en houd ruimte voor wisseling van leden naarmate het project zich qua inhoud, activiteiten en benodigde expertise ontwikkelt.
- Bevorder toedeling van taken in tweetallen (zowel bij leden van de projectgroep als projectleiding), met diversiteit in achtergrond en expertise, om van elkaar te leren, elkaar scherp te houden op diversiteit in perspectieven en op tijdgebonden doelen en om onderling taken te kunnen verdelen aansluitend bij de diversiteit in competenties.
- Verhoog het lerend vermogen van projectgroepen door noties van (begeleiding van) professionele leergemeenschappen te introduceren.
- Plaats leden van de projectgroep voor opdrachten in voor hen niet alledaagse en meer complexe omgevingen, bij voorkeur samen met een meer ervaren projectgroeplid / collega met een andere achtergrond. De druk om daarin te (kunnen) functioneren bevordert boundary-crossing en individuele en gemeenschappelijke expertiseontwikkeling. De meer ervaren collega kan bijdragen aan veiligheid en behoud van zelfvertrouwen.
- Onderhoud intensieve communicatie met de omgeving en expliciteer die om betrokkenheid, bredere gemeenschapsvorming, verbreding van eigenaarschap en expertise- en verantwoordelijkheidsdeling te bevorderen.
- Tenslotte: Verdisconteer bij het aangaan van instituutsoverstijgende onderwijsinnovatieprojecten als Frisse Start dat dergelijke complexe projecten niet alleen voor de doelgroepen, maar ook voor degenen die, bijvoorbeeld via een lidmaatschap van de projectgroep, (mede)verantwoordelijk zijn voor de organisatie en uitvoering van het project, krachtige en uitdagende collaboratieve leeromgevingen kunnen zijn en daarmee ook van belang zijn voor de ontwikkeling van expert-kwaliteit in opleidingen en scholen en in de loopbaan van ervaren leraren en lerarenopleiders.

8. Nawoord

Mede op verzoek van de projectgroep is ruim een jaar na het afsluiten van de verzameling van de data voor dit onderzoek begin september 2017 een focusgesprek met vijf van de eerder geïnterviewden gehouden. Overweging was de veronderstelling dat het project in het cursusjaar 2016-2017 veel extra resultaten heeft opgeleverd en dat er ook meer individuele en gemeenschappelijke expertise in de projectgroep is ontwikkeld.

In dit focusgesprek stonden de volgende vragen centraal:

- a. Wat beschouwen jullie als de belangrijkste opbrengsten van het project het afgelopen cursusjaar?
- b. Welke expertise (individueel en gezamenlijk) hebben jullie vooral verworven?
- c. Op welke manier heb je / hebben jullie vooral expertise ontwikkeld?
- d. Wat waren in het kader van dit project bevorderende factoren voor expertiseontwikkeling?

8.1 Projectopbrengsten 2016-2017

De leden van de projectgroep rapporteren een rijk palet aan opbrengsten van het BSL-project, zowel op systeemniveau als inhoudelijk. Op systeemniveau vindt intensieve samenwerking plaats met zowel leidinggevend en bestuurders als professionals van scholen in de vormgeving van inductiearrangementen, wat heeft geleid tot een versterking en grotere samenhang van strategisch en operationeel HRM in scholen op het terrein van de begeleiding van beginnende leraren, en in dit projectjaar ook tot een sterkere verbinding met doorlopende leerlijnen en loopbaanbeleid van leraren. Ook is het aantal scholen waarmee wordt samengewerkt fors uitgebreid. Tenslotte is er een veel grotere samenhang gerealiseerd met vergelijkbare projecten in de regio, met initiatieven van de Gemeente Amsterdam en met landelijke beleidsontwikkelingen (onder andere strategisch HRM van VO-Raad) en die samenhang is ook voor het werkveld duidelijker geworden.

We zijn niet meer een aparte bouwsteen BSL. er zijn verbindingen met opleidingen et cetera, met veel meer betrokkenen heb je het over een veel grotere lijn.

Op inhoudelijk niveau zien de leden van de projectgroep dat de ontwikkelde en verder doorontwikkelde instrumenten en trainingen veel meer op maat kunnen worden aangeboden, aansluitend bij waar het afnemend veld om vraagt. Daardoor is er een professionele groei waar te nemen bij de begeleiders van beginnende leraren en bij teamleiders, en door die groei ook een verbeterde begeleiding van beginnende leraren.

Het parallelle onderzoek heeft bovendien meer inzicht gegeven in o.a. de afname van stress en de toename van welbevinden van de beginnende leraren. Een neveneffect is dat het ICALT-instrument ook zinvol is gebleken voor gebruik door ervaren leraren, dat projectgroepleden gestimuleerd hebben dat het ICALT-instrument ook werd ingezet in de

opleiding van a.s. leraren en dat, o.a. door hun ervaringen met het begeleiden met het ICALT-instrument, begeleiders van beginnende leraren ook aangeven dat ze zelf betere leraren van leerlingen zijn geworden.

8.2 Welke expertise is verworven?

Kennis is in deze periode vooral verworven over wat elders gebeurt, bijvoorbeeld strategisch HRM-beleid bij de VO-Raad, omgang met loopbaanpaden in Singapore. Ook kan men beter formuleren wat de vaste waarden van het project zijn. Degenen die het verzorgen van trainingen in hun pakket hadden hebben hun kennis en inzicht verdiept over manieren van leren en over specifieke aanpakken (bijvoorbeeld lesson study). Daarnaast is veel ervaringskennis opgedaan en zijn vooral inzichten verdiept, onder andere over hoe verschillende actoren op elkaar ingrijpen in een dergelijk complex project, welke componenten van begeleidingsarrangementen effectief zijn in een specifieke schoolcontext en dat je voor effectieve innovatie hoog moet insteken bij scholen en schoolbesturen en dat dat alleen mogelijk is als je aan de basis goede contacten legt en onderhoudt. Ook is het besef gegroeid dat cultuurverandering in het onderwijs een zaak van lange adem is en dat blijven herhalen belangrijk is. Het gaat eerder om een verdieping en verbreding dan een verandering van inzichten:

Ik heb meer inzicht gekregen in hoe mensen zich in het algemeen ontwikkelen en door het bestaan worstelen en hoe persoonlijke effectiviteit wordt gerealiseerd.

Diverse leden van de projectgroep geven aan dat ze nu beter kunnen omgaan met complexiteit en de verschillende actoren in het traject. Ook geven zij aan dat ze door de verworven expertise meer zelfvertrouwen hebben gekregen in eigen kunnen en beter onderbouwd en op een respect afdwingende manier zaken duidelijk kunnen maken.

8.3 Op welke manieren werd expertise verworven?

Ook in deze periode werd vooral geleerd door het lezen van literatuur, door ervaring op te doen met het uitvoeren van begeleidingsarrangementen, door gesprekken in de samenwerking met scholen en door gesprekken, evaluaties en zich afvragen hoe het beter kan en hardop denken in de projectgroep. Met het lezen van literatuur werd pragmatisch omgegaan: wat is nodig voor de volgende stap in het project. Leden van de projectgroep werden er soms op aangesproken dat individuele voorkeuren gekoppeld dienden te blijven aan de centrale doelstellingen en aanpak van het project.

8.4 Bevorderende factoren voor expertiseontwikkeling

Het werken in tweetallen werd nu ook als belangrijke stimulerende factor genoemd. Daarbij werd aangegeven dat het goed was dat de samenstelling wisselde, de herkomst van de leden (vanuit instituut of school) een minder belangrijk criterium was en dat soms ook met drie- of viertallen werd gewerkt. In het bijzonder wordt de gelegenheid om informele contacten te hebben genoemd, bijvoorbeeld door met elkaar samen te reizen naar een afspraak of tijdens een tweedaagse.

Ook nu wordt als bevorderend factor genoemd het geplaatst worden voor opdrachten op terreinen waar ze minder ervaren in zijn. Een lid van de projectgroep gaf aan dat ze door de opdracht om trainingen te verzorgen en in een later stadium ook te ontwikkelen capaciteiten bij zichzelf ontdekte waarvan ze niet vermoedde dat ze die had. Andere leden van de projectgroep spraken hun waardering uit voor de door haar ontwikkelde trainingen.

De beschikbaarheid van tijd voor het project is zeker voor de individuele expertiseontwikkeling zeer bepalend. Voor degenen die 4 a 6 uur per week ter beschikking hebben is het een van de vele werkzaamheden, degenen die twee of drie dagen ter beschikking hebben zijn veel meer gefocused op dit project, ook vanuit de overweging dat niet voldoen aan de eisen voor hen een groter persoonlijk risico is.

Een nog niet eerder genoemd aspect is het feit dat je als lid van de projectgroep in externe contacten gezien wordt als een representant van een project met een zekere status omdat het een project is in opdracht van het Ministerie en van de Amsterdamse lerarenopleidingen. Dat bevorderde de motivatie om ook zelf te leren en stimuleerde betrokken gedrag bij leden van de projectgroep.

Door diverse leden van de projectgroep wordt als belangrijke factor aangegeven dat er een sfeer was van ontwikkelen en bijstellen los van politieke verhoudingen: leden van de projectgroep vanuit hogescholen, universiteiten en scholen werkten prima samen met een focus op de inhoud, in het bijzonder de kwaliteitsverbetering van de beginnende leraar. Dat deze inhoudelijke focus mogelijk was en door de projectleiding is gestimuleerd heeft zeer bijgedragen tot eigenaarschap, betrokkenheid, gemeenschapsvorming en motivatie om te leren, en daarmee ook tot positieve projectresultaten, niet alleen bij de leden van de projectgroep, maar ook bij de vele leidinggevendenden, opleiders en coaches waarmee het project contacten onderhoudt.

9. Referenties

- Ahern, T., Leavy, B., & Byrne, P. (2014). Knowledge formation and learning in the management of projects: A problem solving perspective. *International Journal of Project Management*, 32, 1423-1431.
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Bontekoning, A. (2012). *Generaties! Werk in uitvoering – Hoe alle generaties onze cultuur veranderen*. Rotterdam: Mediawerf
- Cook, S. & Brown, J. (1999). Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10(4), 381-400.
- He An, E. (2009). Bridging the gap between teacher educator and teacher in a community of practice: a case of brokering. *System*, 37, 153-163.
- Higgins, J., Parsons, R., & Bonne, L. (Eds.) (2011). *Processes of Inquiry - Inservice Teacher Educators Research Their Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kessels, C., & Geldens J. (2014). *Stilstaan bij de start. Onderzoek naar begeleidingspraktijken voor startende leraren in po en vo*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum APS.
- Langdon, F., Alexander, P., Ryde, A., & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92-105.
- Lamont, M. (2011). An Environment of Collegial Reflective Dialogue for Inservice Teacher Educators. In: J. Higgins, R. Parsons, & L. Bonne (Eds.). *Processes of Inquiry - Inservice Teacher Educators Research Their Practice* (pp. 63-88), Rotterdam: Sense Publishers.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Martin, S., Snow, J., & Torrez, C. (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Proefschrift Tilburg University. Arnhem: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie.
- Wenger, E. (2000a). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000b). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, jan-febr, 139-145.

Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space: Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education* 65(4), 315-326.

Bijlage 1 Vragenlijst interviews eerste ronde, najaar 2014

Vragenlijst voor interviews BSL

Algemene vragen

Vrouw/man:

Geboortejaar:

werkzaam bij:

Aantal jaren ervaring in het onderwijs:

Aantal jaren ervaring als opleider/schoolopleider

Ervaring mbt deelname in / leiding geven aan projecten (kwalitatief en qua omvang/aantal jaren ervaring)

1. Visie op het project

1.1 Waarom vind je dit project belangrijk?

1.2 Welke verwachtingen had je?

T.a.v. Het project

T.a.v. Je eigen rol in het project

2. Taken en rollen

2.1 Welke rol heb je op dit moment in het project?

2.2 Waar ben je verantwoordelijk voor binnen dit project?

2.3 Noem een voorbeeld wat volgens jou goed en een voorbeeld wat volgens jou minder goed is gegaan bij de uitoefening van je rol en verantwoordelijkheid.

2.4 Wat moet je volgens jou voor deze rol en deze verantwoordelijkheid kennen en kunnen?

3. Expertise

3.1 Wat dacht je aan de start van het project te kunnen bijdragen?

3.2 Welke expertise breng je in in het project?

3.3 Wat is volgens jou nodig aan expertise in de projectgroep?

3.4 In welke mate wordt de behoefte aan expertise in de projectgroep volgens jou gedeeld?

4. Eigen ontwikkeling

4.1 Wat heb je op grond van deelname aan dit project de afgelopen maanden geleerd?

4.2 Waarin wil je je dit cursusjaar nog verder ontwikkelen?

4.3 Wat wil je daarmee bereiken?

4.4 Hoe wil je dat aanpakken?

Bijlage 2 Vragenlijst interviews tweede ronde, juni 2015

1. Check op aanwezigheid data algemene vragen uit eerdere interviewronde / basisvragen voor nieuwe leden projectgroep

NB voor nieuwe leden (Mandy, Hans) de volgende vragen uit de eerste ronde stellen: (en even checken uit de verslagen van eerste ronde of algemene vragen voldoende zijn beantwoord) :

Algemene vragen

Vrouw/man:

Geboortejaar:

werkzaam bij:

Aantal jaren ervaring in het onderwijs

Aantal jaren ervaring als opleider/schoolopleider

Voor Hans en Mandy: Visie op project

Waarom vind je dit project belangrijk?

Welke verwachtingen had je toen je instapte in de projectgroep?

a. T.a.v. Het project

b. T.a.v. je eigen rol / inbreng

2. Terugblik op het afgelopen jaar: de projectgroep

2.1 Wat zijn volgens jou de belangrijkste resultaten van het werk van de projectgroep tot nu toe? Pm vraag is bewust open gesteld: sommigen zullen wellicht vooral het proces in de projectgroep benoemen, anderen wellicht meer opbrengsten van het project als beter beeld van behoeften beginnende leraren, kader voor inductiearrangementen

2.2 In hoeverre kwamen die resultaten overeen met je verwachtingen? (waarin wel waarin niet)?

2.3 Welke factoren hebben volgens jou bevorderd dat die resultaten behaald zijn?

2.4 Welke expertise in de projectgroep heeft vooral bijgedragen aan het behalen van de resultaten?

2.5 Welke leeractiviteiten in de projectgroep hebben vooral bijgedragen aan het behalen van de resultaten?

2.6 Wat en/of wie heeft er vooral toe bijgedragen dat deze leeractiviteiten ondernomen werden?

3. Terugblik op het afgelopen jaar: individueel

3.1 Waar was of voelde je je vooral verantwoordelijk voor als lid van de BSL projectgroep?

3.2 Welke expertise was daar volgens jou vooral voor nodig?

- 3.3 In hoeverre vond je dat je die expertise bij jezelf verder moest ontwikkelen? Zo ja/nee waarom
- 3.4 (als je vond dat je dat moest, hoe ben je daarmee omgegaan?). Pm ook letten op: individueel of samen met anderen?
- 3.5 (als je ook werkelijk expertiseontwikkeling ter hand hebt genomen: wat heeft stimulerend/bevorderend gewerkt en waar liep je tegen aan?: Welke activiteiten in het kader van de projectgroep hebben vooral bijgedragen aan je eigen professionele ontwikkeling? Op welk terrein lagen die activiteiten?
- 3.6 In hoeverre liep de expertiseontwikkeling in de projectgroep parallel met je eigen wensen ten aanzien van professionele ontwikkeling?

4. Heeft de projectgroep kenmerken van een professionele leergemeenschap? (een van de subvragen in ons onderzoek is in welk opzicht en in welke mate de projectgroep ook kenmerken heeft of krijgt van een effectieve professionele leergemeenschap; daar gaan de volgende vragen over). Onderbouw de antwoorden zo mogelijk met voorbeelden.
 - 4.1 In welk opzicht zie je binnen de projectgroep een grotere of kleinere gemeenschappelijkheid in opvattingen over wat belangrijk gevonden wordt in de projectgroep?
 - 4.2 In welk opzicht en welke mate zie je dat iedereen zich verantwoordelijk voelt voor het welslagen van de groep (ook hier open of het lid het over resultaten of proces wil hebben)?
 - 4.3 In welke mate zie je dat niet alleen de projectleiders maar ook leden (op onderdelen) de leiding nemen?
 - 4.4 In welke mate ervaar je wederzijds vertrouwen en een open sfeer in de projectgroep?
 - 4.5 Vind je dat de leden van de projectgroep een onderzoekende houding hebben? En wordt een onderzoekende houding gestimuleerd in de projectgroep? Waaruit blijkt dat?
 - 4.6 In welke mate ervaar je openheid van de projectgroep naar buiten toe (met betrekking tot overwegingen, dilemma's, leerervaringen)?
 - 4.7 Basiskarakter van deze groep is dat het een projectgroep is met een in een projectplan omschreven taak en tussentijdse mijlpalen en door de projecteigenaren/stuurgroep voor de duur van het project benoemde leden van de projectgroep. Tegelijkertijd wordt in dit onderzoek de vraag gesteld in welke mate de projectgroep ook kenmerken heeft of krijgt van een effectieve professionele leergemeenschap. In hoeverre vind je het belangrijk dat deze projectgroep ook dergelijke kenmerken krijgt?
 - 4.8 Kun je belangrijke momenten of gebeurtenissen noemen in het afgelopen jaar die hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de projectgroep als professionele leergemeenschap. Wat was kenmerkend voor dat moment of die gebeurtenis?

5. De (expertise)ontwikkeling van het project en de projectgroep het komende half jaar

- 5.1 Welke resultaten zou het project volgens jou eind 2015 geboekt moeten hebben?
- 5.2 In hoeverre is de expertise daarvoor volgens jou in de projectgroep aanwezig, zo niet op welke terreinen zou die dan nog verworven moeten worden?
- 5.3 (Indien er nog expertise verworven moet worden): hoe kan dan het beste?
- 5.4 In hoeverre wil en kun je daaraan een bijdrage leveren en op welk terrein?

- 6. De eigen professionele ontwikkeling
 - 6.1 Gelet op de doelstellingen van het project, op welke terreinen zou je je de komende periode verder willen ontwikkelen / meer willen leren?
 - 6.2 Hoe zou je je vooral verder willen ontwikkelen?
 - 6.3 Met betrekking tot de condities daarvoor: Zijn die aanwezig, wat is daarvoor nog nodig?

Overige opmerkingen?

Bijlage 3 Vragenlijst interviews derde ronde, najaar 2016

1. Terugblik op het afgelopen jaar: de projectgroep
 - 1.1 Wat zijn volgens jou de belangrijkste resultaten van het werk van de projectgroep tot nu toe?
 - 1.2 Welke factoren hebben volgens jou bevorderd dat die resultaten zijn behaald?
 - 1.3 Welke expertise is het afgelopen vooral ontwikkeld in de projectgroep / wat heeft de projectgroep met name geleerd?
 - 1.4 Hoe is die expertise volgens jou vooral verworven?
 - 1.5 Zijn er ook specifieke activiteiten en zo ja welke die hebben bijgedragen aan het verwerven van die expertise in de projectgroep?
 - 1.6 Wat of wie hebben vooral bijgedragen dat die expertise werd verworven?
 - 1.7 Hoe gebeurde dat?

2. Terugblik op het afgelopen jaar: individueel
 - 2.1 Waar was of voelde je je vooral verantwoordelijk voor als lid van de BSL projectgroep?
 - 2.2 In hoeverre vond je dat je daarvoor expertise bij jezelf verder moest ontwikkelen?
 - 2.3 Als je vond dat je dat moest, hoe ben je daarmee omgegaan?
 - 2.4 Als je ook werkelijk expertiseontwikkeling ter hand hebt genomen: wat heeft stimulerend/bevorderend gewerkt en waar liep je tegen aan?
 - 2.5 Welke activiteiten die in het kader van de projectgroep zijn ondernomen hebben vooral bijgedragen aan je eigen expertiseontwikkeling? Op welk terrein lagen die activiteiten?
 - 2.6 In hoeverre sloot de expertiseontwikkeling in de projectgroep aan bij je wensen ten aanzien van je eigen expertiseontwikkeling?

3. Heeft de projectgroep kenmerken van een professionele leergemeenschap?
 - 3.1 In welk opzicht zie je binnen de projectgroep een gemeenschappelijkheid in opvattingen over wat belangrijk gevonden wordt in de projectgroep?
 - 3.2 In welk opzicht en welke mate zie je dat iedereen zich verantwoordelijk voelt voor het welslagen van de groep (ook hier open of het lid het over resultaten of proces wil hebben)?
 - 3.3 In welke mate zie je dat niet alleen de projectleiders maar ook leden (op onderdelen) de leiding nemen?
 - 3.4 In welke mate ervaar je wederzijds vertrouwen en een open sfeer in de projectgroep?
 - 3.5 In welke mate hebben de leden van de projectgroep volgens jou een onderzoekende houding)?
 - 3.6 In welke mate ervaar je openheid van de projectgroep naar buiten toe (mbt overwegingen, dilemma's, leerervaringen)?

- 3.7 Kun je belangrijke momenten of gebeurtenissen noemen in het afgelopen jaar die hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de projectgroep als professionele leergemeenschap. Wat was kenmerkend voor dat moment of die gebeurtenis?
4. Aandacht voor expertiseontwikkeling en PLG van invloed op expertiseontwikkeling?
- 4.1 Heb je het idee dat er het afgelopen jaar meer dan gebruikelijk is in projectgroepen expliciete aandacht is geweest voor expertise-ontwikkeling in deze projectgroep? Zo ja, waar blijkt dat uit?
- 4.2 Heb je het idee dat het afgelopen jaar meer dan gebruikelijk is in projectgroepen expliciet aandacht is geweest voor ontwikkeling van de groep als professionele leergemeenschap ? Zo ja, waaruit blijkt dat? Zo ja:
- 4.3 In welk opzicht denk je dat (wel/geen) expliciete aandacht voor expertiseontwikkeling van invloed is geweest op de expertiseontwikkeling van het afgelopen jaar? Waaruit blijkt dat?
- 4.4 In welk opzicht denk je dat (wel/geen) expliciete aandacht voor het zijn van een PLG van invloed is geweest op de expertiseontwikkeling van het afgelopen jaar? Waaruit blijkt dat?
5. Dit was het derde en laatste interview. Een mooi moment om er ook even boven te gaan hangen
- 5.1 Terugkijkend op het gehele project tot nu toe: waarin heb je vooral expertise ontwikkeld (zowel persoonlijk als professioneel) en waardoor kwam dat?
- 5.2 Wat betekent dat je je deze expertise ontwikkeld hebt voor eventuele vervolgstappen die je wilt ondernemen?
- 5.3 In welk opzicht heeft een gerichte aandacht voor expertiseontwikkeling en de notie van een professionele leergemeenschap volgens jou gevolgen voor het proces en de uitkomsten van het project?
- 5.4 Wil je verder nog iets kwijt?