

**Bachelor na bachelor in het onderwijs: schoolontwikkeling**

## **Schoolontwikkeling realiseren**

***EN FRANÇAIS? VOLONTIERS!***

***Collectief leren rond het gebruik van de doeltaal in de lessen Frans***

***Naam student:*            Monia Van Damme**

***Naam beoordelaar:* Isabelle Step**

**Annekatrien Depoorter**

**Portfolio via [deze link](#)**

**AVM via [deze link](#)**

# Inhoudsopgave

---

Inleiding .....	4
1 De veranderomgeving .....	5
1.1 OOZ, het grotere plaatje rond Thorbecke SG.....	5
1.2 Thorbecke SG, de school als organisatie .....	5
1.2.1 Strategy .....	6
1.2.2 Shared values .....	6
1.2.3 Staff .....	8
1.2.4 Structure.....	8
1.2.5 Systems.....	10
1.2.6 Style .....	10
1.2.7 Skills.....	11
1.3 Mijn rol in de context .....	11
2 Procesbeschrijving en procesevaluatie.....	12
2.1 Het veranderthema .....	12
2.1.1 De juiste terminologie .....	13
2.1.2 De aard van het probleem.....	13
2.1.3 De aard van de vernieuwing.....	14
2.1.4 Een analyse volgens de 7 c's voor succesvol vernieuwen .....	14
2.2 De veranderingsactoren .....	16
2.2.1 Het leidinggevend leerteam .....	16
2.2.2 Kritische vrienden.....	17
2.3 Fasen en interventies doorheen het traject.....	18
2.3.1 Perspectiefwisseling .....	18
2.3.2 De schaalvraag.....	18
2.3.3 Praktijkonderzoek.....	20
2.3.4 Collegiale visitatie.....	25
2.3.5 Professionaliseringstraject .....	25

2.4	Evaluatie van het proces .....	30
2.5	Reflectie over eigenaarschap: de rode draad doorheen het proces.....	31
2.5.1	Reflectie met kritische vrienden.....	32
2.5.2	Reflectie via het ui-model van Korthagen .....	33
2.5.3	Inspiratie uit literatuur .....	33
2.5.4	Mijn leerwinsten uit deze reflecties over eigenaarschap .....	34
2.6	De spiraal van verandering.....	35
2.7	Leerwinsten van mijn collega's .....	35
2.7.1	Inhoudelijke leerwinsten .....	35
2.7.2	Procesmatige leerwinsten .....	36
3	Zelfevaluatie en slotreflectie .....	37
3.1	Zelfevaluatie aan de hand van de SON-rollen .....	37
3.2	Slotreflectie .....	40
4	Verklarende begrippenlijst .....	41


## Inleiding

---

In dit rapport neem ik u mee in een boeiend muziekstuk. Een stuk waaraan ik als een dirigent met mijn orkest sleutel en repeteer voor de ultieme uitvoering ervan: het moment waarop de collega's Frans van Thorbecke Scholengemeenschap een nieuwe doeltaaldidactiek eigen gemaakt hebben. Een schooljaar lang dachten we na over de interpretatie van het muziekstuk en repeteerden we samen om dit ideaal te bereiken. We onderzochten de school als organisatie, oriënteerden op het veranderthema, deden praktijkonderzoek om dit veelomvattende thema concreter te maken, deelden kennis met elkaar, testten zaken uit in de klas en organiseerden een vakoverschrijdende professionalisering op onze eigen maat. Een muziekstuk met veel afwisselende melodieën dus, maar tot nu toe nog niet af tot aan de eindnoot. Een duurzame verandering in de aanpak van de lessen Frans is waar we naartoe werken. Het orkest zal ook het volgende schooljaar nog hard werken zodat alle muzikanten achter de interpretatie van het stuk staan en het meesterwerk ook beheersen.

Dit veranderproces speelt zich af in een Nederlandse schoolcontext. Zowel het Nederlandse onderwijssysteem als deze school zijn niet alleen voor u als lezer onbekend, maar waren ook voor mij als Vlaamse schoolontwikkelaar tot een jaar geleden volledig nieuw. Er wordt in dit rapport Nederlands onderwijsjargon gebruikt dat u misschien niet kent. Om het lezen gemakkelijker te maken, is in het laatste hoofdstuk een begrippenlijst opgenomen met verklaringen van de afkortingen of begrippen. Wanneer deze woorden voor het eerst gebruikt worden in dit document, verwijst een asterisk\* achter dat woord naar de begrippenlijst. Voor meer informatie over de Nederlandse onderwijscontext, verwijs ik naar mijn beoordelingstaak van het opleidingsonderdeel profileren. (Van Damme, 2018)

Wanneer ik het relevant vind, zal ik in dit rapport refereren naar bestanden in het digitaal portfolio. Om u snel uw weg te laten vinden in de juiste mappen, verwijs ik er telkens naar op de volgende schematische manier:

	<b>Naam bestand(en)</b>	Oriëntatie op de Nederlandse schoolcultuur
	<b>Waar in het digitaal portfolio?</b>	logboek > Oriëntatie: de school als organisatie

Waarom ik de metafoor van de dirigent met zijn orkest gebruik, ontdekt u na het lezen van dit rapport. Ik hoop dat het u in ieder geval inspiratie geeft om zelf te musiceren.



# 1 De veranderomgeving

---

## 1.1 OOOZ, het grotere plaatje rond Thorbecke SG

Thorbecke Scholengemeenschap - verder Thorbecke SG of TSG genoemd – maakt deel uit van Openbaar Onderwijs Zwolle en Regio (OOZ). Dat is een netwerkorganisatie die 41 openbare scholen bevat in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs. Volgens de typologie van Warren (Suijs, 1999) kunnen we dit netwerk definiëren als een **federatieve structuur**, waar hulp- en machtsbronnen zoals de aanwerving en het financieel beleid naar OOOZ gedelegeerd worden. Het beleid dat OOOZ uittekent voor zijn scholen, staat beschreven in Koers & Ambities (Openbaar Onderwijs Zwolle [OOZ], 2015). Daarin zet het drie pijlers uit als stippen op de horizon: eigenaarschap, grenzeloos maatwerk en 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden. Toch hebben de 41 scholen die deel uitmaken van OOOZ nog een eigen autonomie en besluitvorming. Dat maakt dat de netwerkorganisatie niet onder te brengen is onder een eenheidsstructuur, hoewel het daar wel een aantal van karakteristieken vertoont. OOOZ is een **netwerk administratieve organisatie**, wanneer we dit spiegelen aan de vormen van netwerkbeheer van Provan en Kenis (2007). Het beheer en bestuur van OOOZ is een onafhankelijke organisatie.

## 1.2 Thorbecke SG, de school als organisatie

Thorbecke Scholengemeenschap telt 2 locaties: Russenweg (niveau vmbo-pro\*) en Dokter Van Heesweg (niveau mavo\*, havo\*, vwo\*). Deze locaties zijn onafhankelijk van elkaar. De schoolorganisatie waarvan sprake is in dit rapport, is de Dokter Van Heesweg, die 172 medewerkers en 1821 leerlingen telt. De school heb ik gespiegeld aan het 7S-model van Mc Kinsey (Waterman, Peters, & Phillips, 1980). Hiervoor heb ik de volgende bronnen gebruikt:

- het schoolplan (Thorbecke Scholengemeenschap, 2015);
- de voorstelling van de nieuwe organisatiestructuur (interne communicatie, 19/07/2018);
- gesprekken met collega's in verschillende functies;
- onderzoek van de organisatiecultuur volgens Robert Quinn en Cameron (2011) aan de hand van de Box voor Bazen (Biltris, De Schepper, Brants, & Vandenbrande, 2010) bij 3 leden van mijn vakgroep, de teamleider\* en de directeur;
- afoetsen van de 10 indicatoren van innovatief vermogen van Vanhoof en van Petegem (2017) bij 3 leden van mijn vakgroep.



**Naam bestand(en)**

**Waar in het digitaal portfolio?**

- Nieuwe organisatie presentatie 19-7-2018
- Organisatiecultuur volgens Robert Quinn
- De 10 indicatoren van innovatief vermogen
- Verslag gesprek met de directeur en een teamleider

logboek > oriëntatie: de school als organisatie

Dit resulteert in de volgende vaststellingen:

### 1.2.1 Strategy



Thorbecke SG heeft de drie pijlers van OOOZ vertaald naar eigen kernwaarden in een schoolplan. Dat schoolplan is ontstaan uit een gedeelde visie van 25 medewerkers uit het onderwijspersoneel, onderwijsondersteunend personeel en de schoolleiding en werd definitief gemaakt na een consultatieronde in alle teams en onder ouders en leerlingen. De drie kernwaarden zijn gevisualiseerd in figuur 1.

In het schoolplan (TSG, 2015) worden deze kernwaarden verder toegelicht:

Kwaliteit kenmerkt ons handelen. We hanteren een breed pedagogisch, didactisch repertoire dat aansluit bij de ontwikkelingen van deze en komende tijd. Kwaliteit in de ruimste zin van het woord doet ertoe. Dat uit zich in motivatie, omgevingsgerichtheid en in onze opbrengsten. [...] Omdat we handelen vanuit vertrouwen en verantwoordelijkheid ontstaat er ruimte voor: ambitie, innovatie en grensdoorbreking. [...] Mensen verschillen van elkaar: motivatie, belangstelling, intelligentie en vermogen zijn allemaal uitingen van erkende ongelijkheid en we komen in ons onderwijs tegemoet aan die verschillen tussen mensen. Daarom besteden we aandacht aan talent, om vanuit onze verantwoordelijkheid van en met elkaar te leren.

### 1.2.2 Shared values

Een onderzoek in deze school naar de organisatiecultuur aan de hand van de Box voor Bazens (Biltris, De Schepper, Brants, & Vandenbrande, 2010) toont aan dat men vooral resultaat gericht is. In Nederland is sprake van staatsexamens en –toetsen. Het slaagpercentage van de school is het uithangbord en de concurrentie in Zwolle is groot. De resultaten worden jaarlijks gemeten en strikt opgevolgd. Er worden hoge eisen gesteld aan de uitvoering van het werk. Het DNA van dit schoolteam dat gericht is op resultaten weerspiegelt niet de kernwaarden van de school. Zo staat in het schoolplan dat er ruimte is voor ambitie, innovatie en grensdoorbreking. Uit gesprekken met de directeur, de teamleider (L. van Lierop, F. de Groot, 22/10/2018), mijn kritische vriend (S. Eijkelkamp, 29/10/2018) en de 3 sectiecollega's (M. Smit, D. Zuidema, & W. Snieder, 14/11/2018) blijkt dat hier in praktijk niet naar gehandeld wordt. De school heeft bijvoorbeeld de grootste groeimogelijkheden in innovatie. Dat blijkt uit zowel de peiling naar organisatiecultuur als de 10 indicatoren voor innovatief vermogen van Vanhoof en Van Petegem (2017) bij die collega's. De directeur besluit dat de neergeschreven visie een gewenste situatie is van het personeel. Een cultuurverandering naar meer eigenaarschap is waar de

schoolleider naartoe wil. Enkele jaren geleden peilde hij naar de mening van het team hierover. De meerderheid wil volgens hem groeien naar een professionele schoolcultuur met meer eigenaarschap. Desondanks schrikken de verantwoordelijkheden die daarmee gepaard gaan de leraren af. De directeur benoemt dat sommige collega's het moeilijk vinden om de verantwoordelijkheid te dragen over school overstijgende thema's. Zo lag het denkwerk over de herorganisatie van de schoolstructuur stil tijdens zijn lange afwezigheid na een ongeval. Hij heeft het gevoel dat collega's zich afhankelijk van hem opstellen. Die houding maakt een cultuurverandering naar meer autonomie moeilijk volgens hem.

In een team van 180 leden de neuzen in dezelfde richting krijgen is moeilijk en is niet waar de school naar streeft, zegt de directeur. Er ontstaan verschillende eilandjes binnen deze school met verschillende subculturen. Dit ervaar ik als beginnende docent zelf, maar wordt ook bevestigd door verschillende collega's. Niet alle personeelsleden kennen elkaar, door de omvang van het team, maar ook omdat veel personeelsleden geen voltijdse opdracht hebben. Er wordt niet plenair, maar vooral binnen secties\* of teams\* vergaderd en gecommuniceerd. Dat uit zich ook zichtbaar in de docentenkamer, waar docenten van onder- en bovenbouw bijvoorbeeld aan aparte tafels zitten. Sommige vakgroepen hebben een eigen ruimte waar wordt gepauzeerd of geluncht.

Aangezien het veranderthema zich zal afspelen binnen mijn sectie, is het zinvol om de subcultuur van mijn sectie in kaart te brengen. De vakgroep Frans bestaat uit negen vaste docenten die elk een goede expertise bezitten, aangevuld met een LIO\* en twee stagiaires. Doordat de meeste docenten niet voltijds Frans geven, is dit een van de grotere vakgroepen in de school. Een van de negen docenten zal op het einde van dit schooljaar met pensioen gaan. De helft van de sectie is zeer leergierig en werkt aan competentie-ontwikkeling door nascholing en netwerken. De veranderbereidheid bij deze collega's is hoog. Dat blijkt uit individuele gesprekken. Er zijn drie collega's die naast hun opdracht als docent Frans ook nog andere functies hebben zoals ICT-coördinator, docentcoach, stagebegeleider en leerlingenbegeleider. Een collega gaf aan dat haar motivatie voor die andere functie het grootst is, waardoor de verandernood op gebied van Frans kleiner is. De sectie heeft een sectievoorzitter. Hij leidt vergaderingen, beheert het budget en ontvangt initiatieven voor verbetering en vernieuwing met open armen. Volgens hem bestaat de sectie uit een divers publiek. Sommige vakcollega's zeggen dat er binnen de vakgroep een kloof bestaat tussen docenten die zeer veranderbereid zijn en behoudsgezinde docenten. Verder is er wel een groepsgevoel tussen de sectiegenoten. Er worden regelmatig *sectie-uitjes* georganiseerd die een goede vertrouwensrelatie bewerkstelligen. Meestal is iedereen daar ook bij aanwezig, wat niet zo is bij de sectievergaderingen. Tijdens de eerste sectievergadering van dit schooljaar, stelde ik als nieuwsgierige onderzoeker de positieve vraag, zoals Tjepkema, Verheijen en Kabalt (2016) die in de context van waarderend onderzoek noemen. Ik liet de collega's via post-its inbrengen wat volgens hen het DNA van de sectie Frans is en wat voor

succeservaring zorgt. Hierbij benoemden de collega's dat er een prettige werksfeer is; dat uitstapjes met de sectie waaronder borrels maar ook studiedagen hiertoe bijdragen; en dat er een goede samenwerking en een gun-factor is.

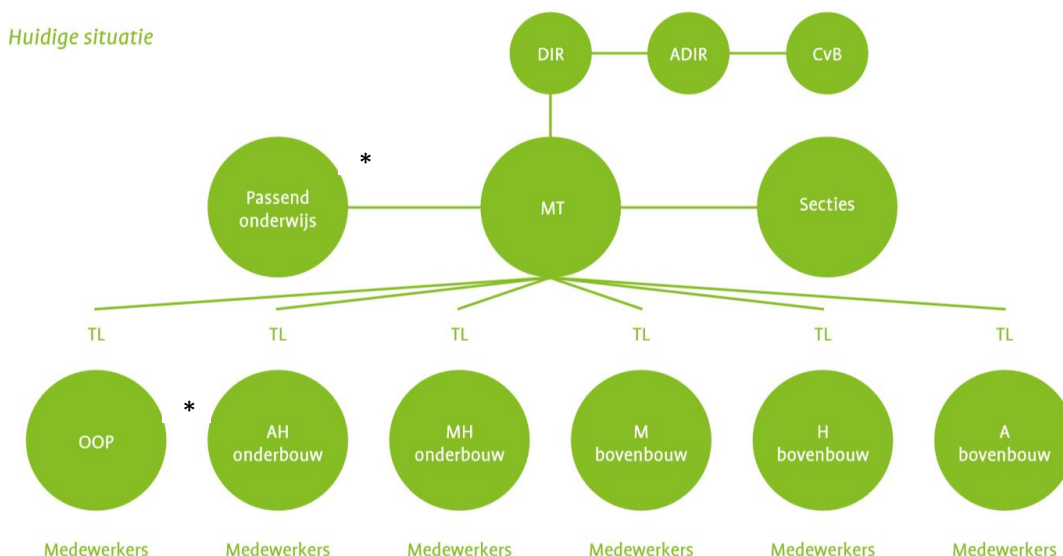
### 1.2.3 Staff

Een belangrijke **externe omgevingsfactor** in Nederland is het grote lerarentekort. Die maatschappelijke ontwikkeling voelt Thorbecke SG ook. Voor sommige vakken zijn er heel moeilijk leraren te vinden, beduidt de directeur. Daarom zet de school hoog in op begeleiding van nieuwe docenten. Dit uit zich in een uitgebreid draaiboek, de aanstelling van docentcoaches\* en vakmentoren, intervisie, klasbezoeken, opvolging door de teamleider... Bovendien maakt TSG deel uit van een netwerk van scholen in Zwolle, waardoor ze mogelijkheden biedt aan leraren in opleiding (LIO's) om stage te lopen. Zij krijgen dezelfde faciliteiten als andere collega's (begeleiding, een laptop, een e-mailadres van de school, sommigen ook een salaris...) en worden goed opgenomen in het team.

Het personeel van TSG is een kritisch publiek, aldus de directeur L. van Lierop: "In eerste instantie reageren heel wat collega's kritisch naar vernieuwingen toe. Wat hen bijzonder maakt in deze school, is dat ze op het einde van de rit allemaal ontzettend loyaal zijn aan de organisatie en wel hun steentje bijdragen."

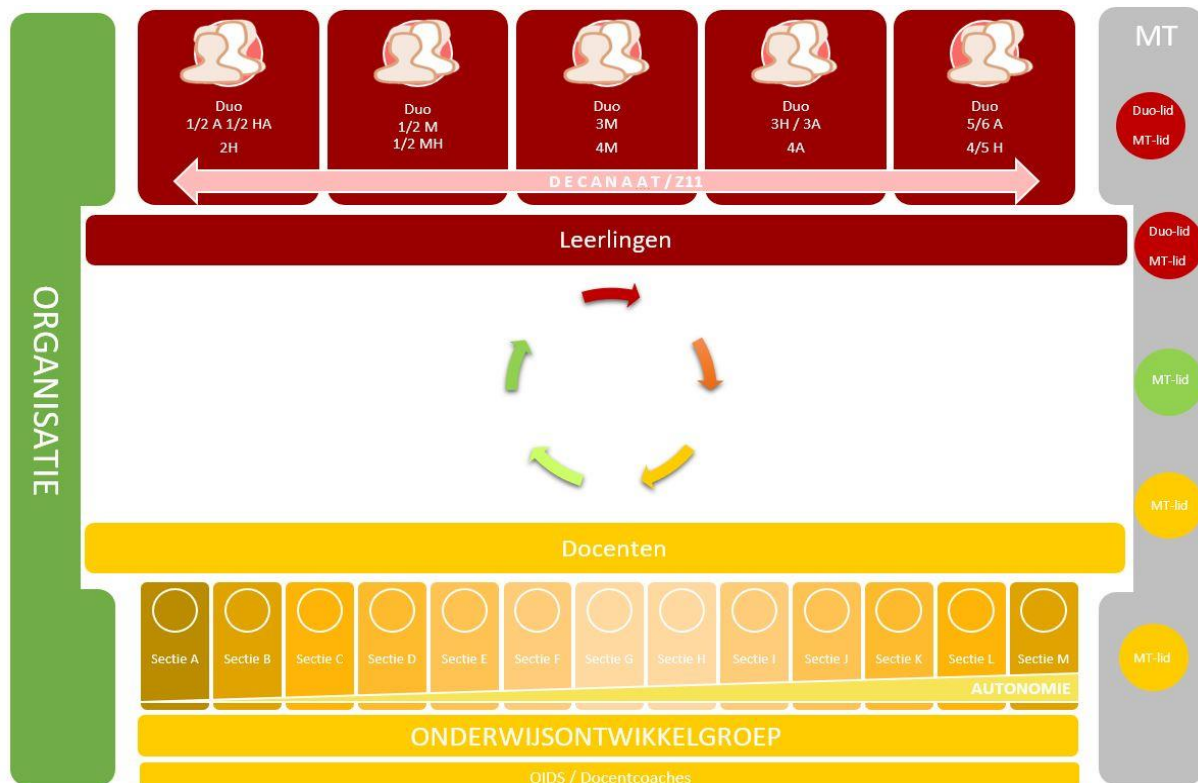
### 1.2.4 Structure

De school is onderverdeeld in 6 teams die verantwoordelijk zijn voor onderwijs en begeleiding van leerlingen, telkens onder leiding van een teamleider. Die zijn ingedeeld op grond van de cognitieve vermogens van de leerlingen: onderbouw mavo, onderbouw havo, onderbouw vwo, bovenbouw mavo, bovenbouw havo, bovenbouw vwo. Daarnaast vormt het onderwijsondersteunend personeel ook een team. Het managementteam\* bestaat uit 7 teamleiders en de directeur. Dit is het organogram dat actueel van toepassing is:





Vanaf september 2019 gaat een nieuwe organisatiestructuur van kracht. Die structuur zal meer autonomie en bevoegdheden geven aan secties en moet het eigenaarschap en zeggenschap van docenten bevorderen. Daarnaast wordt ruimte gecreëerd voor onderwijsontwikkeling. Mijn teamleider vertelt dat hij in de huidige structuur nog overwegend op operationeel vlak aan de slag is. In de nieuwe organisatiestructuur zullen de operationele bevoegdheden gescheiden worden van de beleidsmatige. Wie precies welke plaats zal innemen, wordt in de loop van het schooljaar bepaald. Het nieuwe model zal er zo uit zien:



Een tweede **externe omgevingsfactor** die dit schooljaar actueel en voelbaar is in het team is artikel 8.2 uit de nieuwe CAO, waarin het gaat over werkdruk en ontwikkeltijd. Over deze opgelegde onderwijsverandering moet de school tegen 1 maart 2019 een besluit genomen hebben. De essentie van het verhaal is dat de vermindering van de lestaak omgezet wordt naar onderwijsontwikkeling, -verbreding en -verdieping. De vermindering van de lestaak leidt dus niet tot minder werken maar tot een verschuiving van werk. Ze dient tot stand te komen door het onderwijsprogramma en in het verlengde daarvan de lessentabel aan te passen. Voor 1 maart 2019 vinden dus in de verschillende teams overleg plaats om hier een passend antwoord op te zoeken.

Een laatste veranderthema dat speelt in TSG is de **onderwijsvernieuwing in de onderbouw**. Thorbecke wil vooruit denken en in de toekomst blijvend nieuw publiek aantrekken. Er wordt nagedacht over hoe onderwijs anders kan aangeboden worden in de onderbouw om leerlingen te motiveren. Dit schooljaar

wordt een kerngroep samengesteld die nadenkt over een nieuw concept dat volgend schooljaar uitgewerkt zou moeten worden.

Thorbecke SG ondergaat dus een bewogen schooljaar waarin een aantal structurele veranderingen vorm moeten krijgen.

### 1.2.5 Systems

Thorbecke Scholengemeenschap is volgens mijn teamleider (F. de Groot, 22/10/2018) een blauwe organisatie: er zijn veel – al dan niet in het team gekende - neergeschreven regels en procedures. In dat opzicht vertoont de organisatie veel kenmerken van een beheers gerichte cultuur. Een blauwe organisatie brengt stabiliteit en zekerheid. Dat kan verklaren waarom nieuwe initiatieven als risico of bedreiging kunnen beschouwd worden. Toch heeft TSG niet alle kenmerken van een beheers gerichte cultuur. Tijdens het spel Box voor Bazen (Biltris, De Schepper, Brants, & Vandenbrande, 2010) met enkele collega's, mijn teamleider en de directeur kwam tot uiting dat veranderingen vaak niet worden vastgelegd in nieuwe procedures en de werking van de school niet systematisch wordt geëvalueerd. Wel ligt vast wie wat kan beslissen, al is dit niet door iedereen gekend.

### 1.2.6 Style

Onder stijl verstaan we niet alleen de cultuur, maar ook de leiderschapstijl van de organisatie. Voor dit onderdeel zoom ik in op een van de dragers van beleidsvoerend vermogen (Vanhoof & Van Petegem, 2017): gedeeld leiderschap. Wanneer ik de zes leiderschapsmodellen (Leithwood & Duke , 1998 in Vanhoof & Van Petegem, 2017) voorleg aan de directeur, besluit hij dat zijn rol het meest aanleunt bij **gedeeld leiderschap**. Voor belangrijke en structurele beslissingen doet hij beroep op het hele team en op werkgroepen. Het liefst wil hij zichzelf overbodig maken en enkel bijsturen waar nodig, zoals een goede dirigent voor een orkest staat. Tijdens dit gesprek toont de directeur mij een filmpje om zijn ideaal te versterken: een dirigent staat voor een orkest en lijkt een heel passieve rol te hebben. Enkel met zijn mimiek geeft hij bevestiging. Het orkest neemt zelf de regie. Dit ideaalbeeld van een leider volgens de directeur strookt nog niet met hoe de personeelsleden op school handelen. Het team stelt zich vaak nog afhankelijk van en ondergeschikt aan hem op. De cultuurverandering naar gedeeld leiderschap en meer autonomie zal mede op gang gezet worden door de nieuwe organisatiestructuur. Later in dit rapport kom ik hierop terug.



**Naam bestand(en)**

**Waar in het digitaal portfolio?**

Haydn Symphony No 88 4th mov Bernstein Wiener Philharmoniker

logboek > Visie op leiderschap en eigenaarschap

of: <https://www.youtube.com/watch?v=kke4SyaP25c>

### 1.2.7 Skills

Alle medewerkers worden jaarlijks in de gelegenheid gesteld om nascholing te volgen naar behoefte. Hiervoor wordt 10% van de loonsom in de begroting opgenomen voor deskundigheidsbevordering. De inhoud van deze nascholingen wordt volledig bepaald door het personeel zelf en niet gestuurd vanuit bijvoorbeeld de visie van de school.

Er bestaat een formele gesprekscyclus van drie jaar met een ontwikkelgesprek, een functioneringsgesprek en een beoordelingsgesprek. Hieraan zijn lesbezoeken door de direct leidinggevende (teamleider) gekoppeld en evalueren ook leerlingen hun docenten. We kunnen hier de link trekken naar de focus op kwaliteit.

## 1.3 Mijn rol in de context

Zowel deze organisatie als de Nederlandse context zijn volledig nieuw voor mij. Ik ben aangesteld sinds september 2018. Dit impliceert dat ik mij neutraal kan opstellen en zo de rol van **onderzoeker** kan opnemen. Door mijn werkervaring in België, kan ik twee culturen met elkaar **verbinden**. Dat vinden mijn collega's interessant. Hierdoor zet ik mezelf, maar ook mijn collega's aan tot **reflecteren**.

Ik heb een halftijdse baan als docent Frans in de onderbouw mavo en havo. Dit schooljaar neem ik bewust de tijd om een nieuwe cultuur en een nieuwe school te leren kennen. De reputatie – zowel voor mijn leerlingen als voor mijn collega's – die ik in mijn vorige organisatie had, moet nu opnieuw opgebouwd worden. De waarden en normen die ik meeneem vanuit mijn ervaring en omgeving, zijn niet dezelfde als die in de Nederlandse cultuur. Ik word begeleid als nieuwe docent, onderga lesbezoeken en intervisiegesprekken. Ik zit dus weer aan de andere kant van de tafel. Ook merk ik dat ik mijn klasmanagement opnieuw moet opbouwen. Dit maakt van mij een kwetsbare docent die in deze organisatie en in deze cultuur weer onderaan de ladder begint.

De ambities die ik heb om ook andere rollen dan docent op te nemen maak ik kenbaar. Ondanks de grote veranderingen die actueel zijn dit schooljaar, wordt het verandertraject dat ik zal leiden een zeer voorzichtig traject in een klein veilig team waar ik zelf deel van uitmaak: de vakgroep Frans. Ik besteed een groot deel van de tijd aan het leren kennen van dat team en het grotere geheel errond. Vervolgens zoek ik een veranderthema uit dat al leeft en waar ik kan aanhaken.

## 2 Procesbeschrijving en procesevaluatie

---

### 2.1 Het veranderthema

In de maand juli voor aanvang van het huidige schooljaar werd ik door de sectie Frans uitgenodigd voor de sectievergadering bij wijze van eerste kennismaking. In die vergadering werden een reeks thema's besproken die leefden. De bedoeling was om een selectie te maken van 3 thema's om het komende schooljaar mee aan de slag te gaan. In september ben ik met de sectievoorzitter in gesprek gegaan om te polsen vanwaar de nood kwam om deze aspecten uit te diepen en om de voorafgaande geschiedenis te achterhalen. Verschillende onderwerpen zijn te herleiden naar één probleem waar de vakgroep Frans mee worstelt: de motivatie voor het vak is bij een groot deel van de leerlingen ver te zoeken, het nut van het vak Frans is voor vele leerlingen onduidelijk. Dit is een heel breed thema. Het is nodig om in te zoomen op dit thema om de cirkel van invloed (Covey, 1989) te vergroten. Tijdens de eerstvolgende vergadering heb ik de collega's Frans aan het denken gezet over de veranderbehoeften en heb ze allemaal een top drie laten maken uit de topics die reeds leefden. Daarbij viel op dat het thema '**doeltaal = leertaal**' in ieders prioriteitenlijstje stond en bij meerdere collega's de voorkeur kreeg. Het was dus het meest gedragen thema.

Wat houdt het in? Tijdens de lessen Frans wordt te weinig het Frans als instructietaal gebruikt en dat willen de docenten anders. Het is een issue waar meerdere Nederlandse scholen mee worstelen. Het vele onderzoek dat rond dit thema gedaan werd door vakdidactici of door laatstejaarsstudenten in Nederland, toont dit aan. Volgens Kwakernaak (2007), lerarenopleider, is het er de laatste 30 jaar met de doeltaal als voertaal in het vto\* niet beter op geworden, ondanks de omslag naar een meer communicatieve aanpak sinds de tweede helft van de jaren '80.

De leerlingen zijn er doorheen de jaren niet volgzamer of gemotiveerder op geworden en dat kan de verklaring zijn voor een achteruitgang – of althans gebrek aan vooruitgang – van het doeltaalgebruik. Bovendien is het aandeel klassikaal lesgeven afgenomen en is een golf van actief en zelfstandig leren door het Nederlandse onderwijs gegaan. De meeste docenten spreken Nederlands als ze een coachende rol aannemen. (Kwakernaak, 2007)

Het belang van het gebruik van de doeltaal zien mijn collega's in, maar ze vervallen snel in oude gewoontes waarbij ze snel overschakelen en lessen zo goed als in het Nederlands gegeven worden. Ze zijn op zoek naar een aanpak die duurzaam is.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal**  
**portfolio?**

Keuze veranderthema  
logboek > oriëntatie veranderthema

### 2.1.1 De juiste terminologie

In de literatuur vinden we verschillende terminologieën terug: *doeltaal = voertaal of doeltaal-voertaal* maar ook *doeltaal = leertaal of doeltaal-leertaal*. Deze termen vragen wat verduidelijking.

#### 2.1.1.1 Doeltaal

De doeltaal is de taal die naast de moedertaal verworven wordt.<sup>1</sup> Tijdens de lessen Frans in het Nederlandstalig onderwijs is Frans dus de doeltaal.

#### 2.1.1.2 Voertaal

In de meeste literatuur heeft men het over voertaal. Hiermee wordt de taal bedoeld die wordt gebruikt als communicatiemiddel. Als men tijdens de les Frans in het Nederlands communiceert met de leerlingen, is de voertaal Nederlands. Communiceert men tijdens die les in het Frans, dan is de voertaal Frans.

#### 2.1.1.3 Leertaal

Taaldidacticus Sebastiaan Dönszelmann (2016, 2018) spreekt liever van leertaal dan van voertaal.

Het inzetten van de te leren taal heeft maar één belangrijk doel: dat leerlingen daarvan leren. Het inzetten van de vreemde taal heeft niet primair een communicatief doel, maar een leerdoel. Doeltaalgebruik in de mvt-les betekent dus het inzetten van een leermiddel. En daar waar leermiddelen worden ingezet is didactiek nodig. Verantwoord doeltaalgebruik behelst meer dan gewoon 'spreken in de te leren taal'.

We hebben het verder in dit rapport dus over het gebruik van de doeltaal als leertaal.

### 2.1.2 De aard van het probleem

De vakgroep Frans kampt met een motivatieprobleem bij de leerlingen. Het slaagpercentage voor de examenklassen\* van havo voor het vak Frans is vorig jaar gedaald en daarvoor moet verantwoording afgelegd worden bij het managementteam. We zijn een resultaat gerichte school en we moeten als docenten Frans alles doen om dat resultaat te bereiken bij leerlingen. De dalende resultaten van de leerlingen voor het vak Frans zijn slechts een uiting en niet het probleem op zich. Wanneer we ons de vraag stellen of we didactisch gezien doen wat we moeten doen om leerling zo ver mogelijk te brengen, moeten we toegeven dat we nog groeikansen hebben wat betreft de inzet van de doeltaal in de les. Het belang van onderdompeling in de doeltaal bij het verwerven van een vreemde taal is duidelijk. Doeltaalgebruik, *exposure to comprehensible input*, versnelt het taalleerproces, vergroot de motivatie en verhoogt het taalbewustzijn, wat in lijn ligt met de communicatieve doelen van het mvt-onderwijs. (Krashen, 1985 in Dönszelmann, J. Beishuizen & R. De Graaff, 2016).

---


<sup>1</sup> <http://www.encyclo.nl/lokaal/10364>

### 2.1.3 De aard van de vernieuwing

Om structureel meer Frans te gebruiken tijdens de lessen, moeten collega's een vaste gewoonte veranderen. Ze moeten een diepe overtuiging dat leerlingen de lessen het beste begrijpen als ze in het Nederlands gegeven wordt loslaten. Ze gaan twijfelen aan hun gezag voor de klas of aan hun eigen competenties. Daardoor wordt hun professioneel zelfbeeld in vraag gesteld. Het gaat dus om een verandering van **hogere orde** (Schollaert, 2007). En die zal niet eenvoudig te realiseren zijn.

### 2.1.4 Een analyse volgens de 7 c's voor succesvol vernieuwen

Om duidelijkheid te krijgen over de motivatie voor dit veranderthema, ben ik met collega's individueel en met de directeur in gesprek gegaan. Mijn inzichten heb ik vormgegeven in een analyse volgens de 7 c's voor succesvol vernieuwen (Waslander, 2007). In de volgende onderdelen volgt een selectie van de meest relevante aspecten uit de analyse.

	<b>Naam bestand(en)</b>	De 7 c's voor succesvol vernieuwen
	<b>Waar in het digitaal portfolio?</b>	Notities over individuele gesprekken met collega's logboek > oriëntatie veranderthema

#### 2.1.4.1 Doel van het veranderproces

De inhoudelijke focus is het frequenter gebruiken van het Frans als doeltaal tijdens de lessen Frans.

**Op korte termijn** willen we bewuster omgaan met het gebruik van Frans in de klas en enkele drempels overwinnen. We willen ook het **doeltaalgebruik zowel voor docenten als door leerlingen** meer stimuleren.

**Op lange termijn** willen we nieuwe methodes **implementeren** zodat die dagelijkse gewoonte worden. We zijn er ons van bewust dat het onmogelijk is om van elke leerkracht hetzelfde te verwachten. We zijn tevreden als iedere docent vooruitgang geboekt heeft. Iedereen zal zijn eigen doel hierin stellen, maar het proces doorlopen we wel samen. Ten tweede willen we een **doorlopende leerlijn uitschrijven**, een doeltaalbeleid. Dit zou ervoor moeten zorgen dat leerlingen gemakkelijk van de ene naar de andere leerkracht kunnen doorstromen zonder dat op het gebied van doeltaalgebruik grote verschillen worden ervaren. Ten slotte willen we dit traject **doortrekken** naar de andere vreemde talen (Duits en Engels) op school, zodat er ook vakoverschrijdend uniformiteit bestaat in het vreemdetalenonderwijs.

#### 2.1.4.2 Coherentie

*Doeltaal = leertaal* is geen onbeschreven bladzijde in Thorbecke Scholengemeenschap. In het verleden is dit thema al onder de aandacht gebracht. Een **inventarisatie** met de sectie Frans leverde de volgende informatie op. Twee collega's Frans hebben in 2017 een nascholing gevolgd en hebben die kennis

verspreid in de vakgroep via een artikel en een PowerPointpresentatie. Dat was de eerste keer dat dit thema in het licht werd gezet. Er werd binnen de sectie afgesproken om meer te letten op het Frans als voertaal in de klas en daarbij gaf een collega een aantal tips mee. Vervolgens hebben drie (andere) collega's in de bovenbouw gedurende een periode een test case gedaan: ze spoorden elkaar aan om een les per week zo goed als volledig in het Frans te geven. Dit zijn collega's die zeer veranderbereid zijn en die ook de wens koesteren om dit soort initiatieven door te trekken in de onderbouw. De collega's in de onderbouw zijn ook bereid om te veranderen, alleen botsen zij op meer drempels. Daarnaast hanteerde een collega, die sinds dit schooljaar niet meer op deze school werkt, tot vorig jaar in 1vmba de AIM-didactiek<sup>2</sup>.

#### 2.1.4.3 Consistentie

Een van de kernwaarden van Thorbecke SG is kwaliteit. De school wil opbrengsten oogsten d.m.v. kwalitatieve lessen. Het thema *doeltaal = leertaal* draagt zeer sterk bij aan de kwaliteit van de lessen Frans. Sterker nog: we verwachten dat de resultaten Frans van de leerlingen zullen stijgen. Dit zegt Kwakernaak (2007): "Het gebruik van de doeltaal als voertaal vereist vakinhoudelijke, pedagogische en didactische kennis en vaardigheden. Het is en blijft een kwaliteitskenmerk van vreemdetalenlessen – en dus een criterium voor de professionaliteit van vreemdetalendocenten." Dat dit thema een groot draagvlak heeft bij de beleidsmakers van deze school, staat dus niet ter discussie. Het past helemaal in de visie van de school.

---

<sup>2</sup> AIM staat voor Accelerated Integrated Method: een methode die uitgaat van maximale inzet van de doeltaal in de vorm van een taalbad, oftewel immersie (onderdompeling). De mondelinge taal wordt ondersteund met non-verbale aspecten, vooral gebaren. Deze aanpak is ontwikkeld in Canada voor Frans. (Rousse-Malpat, & Gombert, 2017)

## 2.2 De veranderingsactoren

### 2.2.1 Het leidinggevend leerteam

Na het bepalen van het thema, werd een leidinggevend leerteam samengesteld. In eerste instantie hebben 3 collega's Frans zich aangeboden die warm werden voor het project en leerbereid zijn. De bovenbouw was aanvankelijk meer vertegenwoordigd dan de onderbouw. We stelden al eerder vast dat voor docenten in de onderbouw de drempels om het doeltaalgebruik consistent in te zetten het hoogst waren. Daarom ben ik op zoek gegaan naar een extra collega uit de onderbouw om de samenstelling heterogener te maken en te zorgen voor een goede afspiegeling van de sectie Frans. Binnen het leidinggevend leerteam, is de volgende input vertegenwoordigd:

- 1 procesbegeleider
- 2 docenten onderbouw, waaronder een kritische vriend
- 2 docenten bovenbouw, waaronder de sectievoorzitter

Een van de docenten onderbouw bracht eerder op school het thema *doeltaal = leertaal* onder de aandacht. Haar expertise is dus een meerwaarde in het leidinggevend leerteam. De twee collega's uit de bovenbouw hebben al enkele zaken uitgetest in het verleden. Ook zij hebben dus affiniteit met het thema. De vierde collega heeft minder ervaring met het thema, maar is heel leergierig. De sectievoorzitter heeft dan weer invloed. Hij heeft een mandaat om beslissingen te nemen op vakgebied en is de brug naar het managementteam. In het leidinggevend leerteam zijn zowel jong geweld als een senior docenten aanwezig. Al deze factoren maken dat het team evenwichtig is. We maakten de keuze om binnen het leidinggevend leerteam vooral inhoudelijk aan de slag te gaan. Een teamleider en een directeur kunnen daarbij weinig bijdrage leveren en woonden de bijeenkomsten dus niet bij. Wel kregen we van hen het mandaat om met dit thema aan de slag te gaan en hebben we ervoor gekozen om hen regelmatig te betrekken door briefings en verslagen. Uiteraard gaan we aankloppen als we middelen nodig hebben of indien organisatorische maatregelen moeten getroffen worden. Aangezien onze directeur autonomie heel hard aanmoedigt, heeft hij alle vertrouwen in dit leidinggevend leerteam en kijkt hij graag vanop de zijlijn toe. De keuze om dit leidinggevend leerteam zelfsturend te maken is een goede stap in de richting van de autonome schoolcultuur waar men naartoe wil groeien.

In TSG worden personeelsleden goed beschermd tegen overbelasting. Op vrije dagen wordt men niet verwacht op school, ondanks geplande vergaderingen waarbij men betrokken is. Collega's zijn loyaal naar elkaar en rekenen er niet op dat men zich dan vrijmaakt. Dat geldt ook voor de bijeenkomsten van het leidinggevend leerteam. Niet iedereen zal altijd aanwezig zijn. De leden uit mijn leidinggevend leerteam gaven ook aan dat de frequentie van de bijeenkomsten niet te hoog moest liggen. Ze vonden het een goed idee om maandelijks samen te komen en die wens heb ik gerespecteerd. We planden



bijgevolg 5 bijeenkomsten. De beschikbare tijd op deze bijeenkomsten wilden ze dan weer niet limiteren. Men was telkens bereid om ruim 2 uur tijd vrij te maken om aan de slag te gaan. Voor mij als procesbegeleider was het dus belangrijk om de bijeenkomsten goed voor te bereiden, zodat er genoeg output was om mee aan de slag te gaan gedurende de daarop volgende maand. Tegelijk wilde ik het evenwicht behouden tussen een nauwkeurige voorbereiding en efficiëntie enerzijds en toch voldoende ruimte voor andere input van de deelnemers anderzijds. Dit was een interessante oefening. Aangezien ik voelde dat mijn teamleden heel gewillig waren om mee te denken, maar niet te veel druk wilden ervaren, hebben we bij het begin van het proces geen rollen afgesproken. Die rollen zijn doorheen het proces wel vanzelf ontstaan. In de analyse volgens de 7c's benoem ik deze rollen volgens Pronet (Opstaele, Bonne, De Schepper, & Naert, 2013). Wel heb ik de leden hun talenten laten benoemen aan de hand van coachkaarten. Daardoor werd duidelijk dat veel verschillende competenties aanwezig waren.

### 2.2.2 Kritische vrienden

Diana en Sander zijn mijn kritische vrienden. Diana maakt deel uit van het leidinggevend leerteam, Sander niet. Dat is een bewuste keuze om ook het proces van het leerteam met iemand van op afstand te kunnen bekijken.

Diana is mijn aanvangsbegeleider, coach en ook een collega Frans. Zij begeleidt ook een stagiaire op school die voor zichzelf *doeltaal = leertaal* onder de loep neemt en maakt de brug tussen haar onderzoek en ons verandertraject. Daarnaast brengt ze veel literatuur aan en kennis vanuit haar ervaring met haar werk bij de methode Frans 'Grandes Lignes'. Ook heeft ze reeds een nascholing over dit thema gevolgd. Ze leest kritisch mijn bevindingen mee, waarna we samen nadenken over het proces en de inhoud van het project.

Sander is een schoolontwikkelaar en docent Engels. Hij studeert dit jaar af als master in 'Learning and Innovation', doorloopt een gelijkaardig proces in de school met een ander team en helpt me reflecteren over mijn eigen handelen binnen het proces. Als docent Engels heeft hij een zekere expertise rond het thema en kan hij de brug bouwen naar de sectie Engels. Hij wordt volgend schooljaar een van de nieuwe teamleiders in de nieuwe schoolstructuur en is dus een belangrijke schakel in ons netwerk.

## 2.3 Fasen en interventies doorheen het traject

### 2.3.1 Perspectiefwisseling

Aangezien het leidinggevend leerteam bestaat uit vrijwillige collega's die enthousiast zijn voor het veranderthema, hebben we niet per se alle perspectieven aan boord. Om een goede **analyse** te krijgen van de voor- en nadelen van het doeltaalgebruik in de klas, was het nodig om andere perspectieven te onderzoeken. Hiervoor hebben we twee acties ondernomen. Eerst hebben we binnen het leidinggevend leerteam een perspectiefwisseling volgens de hoeden van de Bono (2013) gedaan. Vervolgens ben ik met alle andere collega's Frans individueel in gesprek gegaan over het veranderthema om te kijken hoe ze er tegenover stonden. Hiervoor had ik mezelf enkele weken de tijd gegeven. Die gesprekken gaven me heel veel inzichten: wie de early adapters zouden zijn, waar de weerstand zat, wat de gevoeligheden waren... Door beide activiteiten leerde ik niet alleen de veranderactoren kennen, maar werden ook de belemmeringen zichtbaar die leerkrachten ervan weerhouden om hun lessen in het Frans te geven:

- Meer Frans praten haalt het tempo uit de les;
- sommige leerlingen gaan afhaken, zullen een passieve houding hebben of zullen negatieve reacties geven;
- negatieve reacties van ouders;
- grammatica uitleggen in het Frans is te ingewikkeld voor leerlingen;
- gaan hospiteren bij elkaar kost tijd;
- één docent voelt zich niet bekwaam genoeg in het Frans;
- lessen met een verhoogd doeltaalgebruik, zullen meer voorbereiding vragen, daar zien we tegen op;
- voor een aantal collega's lukt het doeltaalgebruik wel tijdelijk als ze erop letten, maar is het moeilijk om die gewoonte structureel in te bouwen.



**Naam bestand(en)**

**Waar in het digitaal portfolio?**

Notities over individuele gesprekken met collega's  
De denkhoeden van de Bono

logboek > oriëntatie veranderthema

### 2.3.2 De schaalvraag

Tijdens de tweede bijeenkomst met het leidinggevend leerteam begin januari werkten we met de schaalvraag van Chris Van Dam (2017). Hiermee wilde ik mezelf en het team inzicht doen krijgen in het huidige functioneren van ieder individu rond het gebruik van het Frans in de klas en op ieders persoonlijke doel. De deelnemers moesten zichzelf een score op een schaal van 0 tot 10 geven om hun eigen doeltaalgebruik voor de klas te beoordelen. Uiteraard is dit een subjectieve score. Vervolgens

vroeg ik hun een cijfer te geven op dezelfde schaal waar ze naartoe wilden groeien in anderhalf jaar tijd. Bij alle collega's lag dit cijfer opmerkelijk hoger dan het eerste cijfer. Dus iedereen had duidelijk de wens om sterk te groeien in het doeltaalgebruik. Ten slotte stelde ik de volgende vraag: "Wat heb je nodig om van dat eerste naar dat tweede cijfer te geraken?" Aandachtig begon iedereen te noteren welke stappen moesten gezet worden om hun doel te bereiken. Nadien deelden we onze bevindingen a.d.h.v. een plenair overleg. De energie en het enthousiasme die hierbij vrij kwamen, waren opvallend! Het overleg resulteerde in een opsomming van een aantal noden en dromen:

- professionalisering;
- het uitschrijven van een beleid voor de hele sectie;
- een spreekkaart voor ons en voor de leerlingen met vaste uitdrukkingen;
- zelf vaker Frans lezen en beluisteren (bijvoorbeeld via podcasts);
- inspiratie voor creatieve werkvormen waarin het gebruik van het Frans meer aan bod komt;
- follow-up, een stok achter de deur, bijvoorbeeld in de vorm van intervisie.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal portfolio?**

Verslag bijeenkomst 2  
logboek > Verslagen van overlegmomenten

Deze input was het vertrekpunt om verdere acties op touw te zetten. Mijn rol tijdens deze methodiek bestond erin een veilig klimaat en voldoende vertrouwen te scheppen. Bij deze schaalvraag stelden deelnemers zich kwetsbaar op door in dialoog te gaan over hun eigen klaspraktijk. Het is een vraag waaruit geen collectief doel, maar persoonlijke doelen voortvloeien. Om de veiligheid te bewaren hebben we ten eerste duidelijke afspraken gemaakt. Zo was het bijvoorbeeld belangrijk dat iedereen zijn eigen cijfers kon bepalen zonder overleg met anderen. Ten tweede participeerde ik zelf ook en stelde ik mijn lespraktijk bloot aan de anderen om ze te stimuleren dat ook te doen. Ten slotte heb ik de deelnemers opgedrukt dat het volstrekt normaal is dat hun eerste cijfer geen hoog cijfer is. Anders zou het nogal vreemd zijn dat dit ons veranderthema geworden is. De nadruk bij deze methodiek ligt op de weg van het eerste naar het tweede cijfer en niet op de cijfers zelf.

Tijdens de vierde bijeenkomst in april, hebben we deze oefening opnieuw gedaan. We konden aan de hand van nieuwe cijfers vaststellen welke kleine stappen we al vooruit gezet hadden en of ons persoonlijk doel al dan niet veranderd was. Het was goed om te analyseren of we aan de slag gegaan zijn met de noden die we in januari benoemden en wat moest bijgestuurd worden. De reflecties op ieders schaal vormden het uitgangspunt voor een gesprek over de stand van zaken en de afstemming van ons doel.

Dit waren de resultaten:

- Iedereen vindt van zichzelf dat hij al een kleine stap vooruit heeft gezet.
- Waarin uit zich dat? In een grotere spreekdurf, een ander lesbegin waarbij routinepraatjes worden gehouden met leerlingen aan de hand van de sleutelzinnen die de methode aanbiedt en meer aandacht rond het veranderthema tijdens de lessen.
- Wat zorgt ervoor dat we deze vooruitgang al geboekt hebben? We delen ideeën met elkaar de zaken die worden uitgetest en we maken het issue bespreekbaar.
- Deze schaalvraag was tevens een bewustmaking van het proces.
- Er is nog steeds nood aan professionalisering. Die is intussen georganiseerd en hier kijkt iedereen enorm naar uit.
- Het blijft belangrijk om elkaar hierin op te volgen en aan te sporen. Het zal nodig zijn om de bijeenkomsten van dit leidinggevend leerteam verder te zetten.
- We schuiven het uitschrijven van een doeltaalbeleid voor ons uit. We willen eerst afwachten welke inzichten we verwerven tijdens de professionalisering.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal portfolio?**

Schaalvraag in het leidinggevend leerteam  
logboek > De schaalvraag van Chris Van Dam

### 2.3.3 Praktijkonderzoek

Uit gesprekken met de collega's in het leidinggevend leerteam blijkt dat het gebruik van de doeltaal als leertaal voor de klas nog steeds heel ruim te interpreteren is. Het is dus nodig om dieper in te zoomen om concrete stappen te zetten. Om de verandering gestructureerd te laten verlopen, is het belangrijk om in het team na te gaan welk deelaspect als eerste de aandacht verdient. Zo kunnen we heel klein starten op een manier die voor iedereen behapbaar is. Enkele collega's in het leidinggevend leerteam haalden literatuurtips aan waaruit we inspiratie konden halen.

#### 2.3.3.1 Literatuurstudie en onderzoeksvragen

Het inzetten van doeltaal als voertaal is iets waar heel wat mvt-docenten in Nederland last mee hebben. Kwakernaak (2007) bedacht de doeltaal-voertaalladder met 16 taalsituaties van gemakkelijk naar moeilijk. Volgens hem kan die ladder helpen om het aantal situaties waarin je de doeltaal als leertaal gebruikt geleidelijk uit te breiden, al dan niet in sectieverband. Oosterhof, Jansma en Tammega-Helmantal (2014) deden een onderzoek naar de mate waarin die verschillende taalsituaties het gebruik van de doeltaal als voertaal bepalen.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal portfolio?**

Literatuurstudie *doeltaal = leertaal*  
logboek > Praktijkonderzoek

Ik bekeek deze 16 taalsituaties met het leidinggevend leerteam en samen herleidden we die tot 10 taalsituaties die relevant zijn voor onze schoolcontext. Deze 10 taalsituaties waren het uitgangspunt voor een praktijkonderzoek binnen de vakgroep Frans. Uit dit onderzoek wilden we antwoorden op 3 vragen krijgen:


- Voor welke taalsituaties gebruiken de docenten Frans al het vaakst de doeltaal?
- Welke taalsituaties wensen de docenten Frans graag in de doeltaal uit te voeren?
- Welke taalsituaties zijn volgens de docenten Frans prioriteit om eerst aan te pakken?

### 2.3.3.2 Onderzoeksmethode en dataverzameling

Om antwoorden op deze vragen te vinden heb ik op basis van deze 10 taalsituaties een – volgens Van der Donk en van Lanen (2016) – gestructureerde enquête georganiseerd voor alle collega's Frans. Dat zijn in totaal 10 respondenten. Alle 10 respondenten namen deel aan de enquête. De uitkomsten zijn dus representatief voor de hele vakgroep Frans.

De collega's kregen 10 taalsituaties voorgeschoteld en werden gevraagd om op een waardeschaal van 4 aan te geven in welke mate ze die situaties in het Frans uit voeren: 1 = helemaal in het Nederlands, 2 = vooral in het Nederlands, 3 = vooral in het Frans, 4 = helemaal in het Frans. Vervolgens moesten ze op dezelfde waardeschaal aangeven hoe de gewenste situatie er voor hen uit ziet.

Voor elke taalsituatie werd een gemiddelde waarde berekend op basis van alle antwoorden van de collega's. Daarbij betekent de waarde 1 dat collega's de taalsituatie in het Nederlands (willen) uitvoeren en 4 dat ze die helemaal in het Frans (willen) uitvoeren.

	<b>Naam bestand(en)</b>	Enquête Data-analyse enquête
	<b>Waar in het digitaal portfolio?</b>	Ingevulde enquêtes logboek > praktijkonderzoek logboek > praktijkonderzoek > ingevulde enquêtes

### 2.3.3.3 Resultaten

- **Onderzoeksvraag 1: voor welke taalsituaties gebruiken de docenten Frans al het vaakst de doeltaal?**

Om deze vraag te beantwoorden bekeek ik welke 3 taalsituaties het hoogst scoorden op de eerste vraag: "Hoe is dat nu in mijn huidige klaspraktijk?"

Rangorde	Taalsituatie	Gemiddelde score
1	9: Leerlingen begroeten en afscheid nemen	3,0
2	10: Agenda noteren / planning van de les / huiswerk opgeven	2,6
3	1: Eenvoudige standaardinstructies in klassikale situaties	2,4

- **Onderzoeksvraag 2: welke taalsituaties wensen de docenten Frans graag in de doeltaal uit te voeren?**

Om deze vraag te beantwoorden bekeek ik welke 3 taalsituaties het hoogst scoorden op de tweede vraag: "Wat is de gewenste situatie?"

Rangorde	Taalsituatie	Gemiddelde score
1	9: Leerlingen begroeten en afscheid nemen	3,65
2	10: Agenda noteren / planning van de les / huiswerk opgeven	3,4
3	1: Eenvoudige standaardinstructies in klassikale situaties	3,35

- **Onderzoeksvraag 3: welke taalsituaties zijn volgens de docenten Frans prioriteit om eerst aan te pakken?**

Om deze vraag te beantwoorden bekeek ik het verschil in waarde tussen de tweede vraag (de gewenste situatie) en de eerste vraag (de huidige praktijk). De taalsituaties waar dat verschil het grootst is, zijn de situaties waar volgens mijn collega's de grootste groeimarge zit.

Rangorde	Taalsituatie	Gemiddeld verschil
1	7: Standaardinstructies en hulp tijdens zelfwerkzaamheid	1,1
2	8: Positieve feedback, vermaningen en waarschuwingen tijdens zelfwerkzaamheid	1,0
3	1: Eenvoudige standaardinstructies in klassikale situaties	0,95

#### 2.3.3.4 Conclusies

- Collega's zetten het Frans het vaakst in voor de volgende taalsituaties: leerlingen begroeten en afscheid nemen, agenda en planning en eenvoudige klassikale standaardinstructies.
- De docenten vinden het gebruik van het Frans het belangrijkste in diezelfde taalsituaties. Ze vinden dat in die situaties het vaakst Frans moet gesproken worden en handelen daar ook naar. De scores tussen de huidige en de gewenste situaties verschillen echter nog van elkaar. Dus er is voor deze 3 taalsituaties nog groeimarge.
- Wanneer we het verschil bekijken tussen de gewenste situatie en de huidige situatie, zien we de grootste hiaten bij de volgende taalsituaties: standaardinstructies en hulp tijdens zelfwerkzaamheid; positieve feedback, vermaningen en waarschuwingen tijdens zelfwerkzaamheid en eenvoudige standaardinstructies in klassikale situaties. In deze taalsituaties willen mijn collega's dus het meest groeien.

### 2.3.3.5 Praktijkonderzoek omzetten in concrete actie

De resultaten van deze bevraging heb ik teruggekoppeld naar het leidinggevend leerteam. J. Oosterhof, J. Jansma & M. Tammega-Helmantal (2014) deden een gelijkaardig onderzoek naar het gebruik van deze 16 taalsituaties in de onderbouw. Een van hun bevindingen luidt als volgt:

Als docenten hun doeltaalgebruik willen opvoeren, lijken ons gezien onze resultaten de volgende twee aanpakken vruchtbaar: (1) focus op die taalsituaties waar ideaal en praktijkbeeld het verst uit elkaar liggen en (2) voer overleg met sectiegenoten en maak afspraken over doeltaalgebruik. Wij stellen ons daarbij een situatie voor waarbij de hele sectie participeert. Daarbij lijkt een leerlijn *doeltaal = voertaal* met start in het eerste leerjaar wenselijk, en een duidelijke gemeenschappelijke visie.


De onderbouwing door literatuur overtuigde mijn collega's te starten met de taalsituatie die bij ons praktijkonderzoek als prioriteit naar boven kwam: *standaardinstructies en hulp tijdens zelfwerkzaamheid*. We stelden als doel de komende 3 weken een aantal uitdrukkingen in de klas te gebruiken rond die taalsituatie. Via een brainstorm – waarbij ik mijn collega's coachte van abstract begrip naar gezamenlijke interpretatie – hebben we inhoud gegeven aan die taalsituatie. Een collega werkte een lijst uit met een aantal relevante uitdrukkingen om te gebruiken in de klas. Die werd eerst bijgestuurd door het leidinggevend en werd twee weken later tijdens een plenaire vergadering door de hele sectie goedgekeurd. Voor het eerst werd de hele sectie gemobiliseerd om in actie te komen. Voor de manier waarop we dit gingen uittesten in de klas, had ieder zijn persoonlijke voorkeur: beginnen met een klein of groot corpus, met ondersteunend materiaal of niet... Bij deze eerste gezamenlijke actie was het belangrijk om voldoende ruimte te geven voor individuele autonomie of toepassing. Zo kan ieder op zijn manier de verandering eigen maken. *Doeltaal=leertaal* werd nu voor iedereen concreet. Ook de docenten buiten het kernteam kregen zin om hiermee aan de slag te gaan. Ten eerste geeft de lijst inspiratie en een richting. Ten tweede worden leerlingen nu voor het eerst betrokken: docenten gaan ook aankondigen dat we met z'n allen het doeltaalgebruik gaan opdrijven. Ten derde zorgt de sectie brede aanpak voor een dwingend effect. Ten slotte benoemde een collega het belang van deze actie: het zorgt voor bewustwording rond het eigen doeltaalgebruik in de klas. Deze eerste concretisering was een kantelmoment binnen het traject dat energie gaf.

### 2.3.3.6 Leerwinsten

Na de uittestfase van drie weken heb ik de collega's Frans aangezet tot reflectie via een korte bevraging over hun ervaringen en leerwinsten. Ik koos er bewust voor om dit schriftelijk te doen omdat dat het denkproces meer in gang zet dan een mondelinge terugkoppeling. Een tweede reden is dat ik beter kan bewaken dat iedereen participeert. Ten slotte zijn leerwinsten op die manier beter vast te nemen.

8 van de 10 collega's hebben drie weken lang gefocust op het doeltaalgebruik in de klas, al dan niet d.m.v. de samengestelde lijst met standaardinstructies. Van de 2 collega's die niets hebben ondernomen, gaat er één binnenkort met pensioen. De andere collega – die zich van bij het begin al niet profileerde als early adaptor – was zich niet bewust van het feit dat de hele sectie bij deze activiteit betrokken is. Op één collega na heeft iedereen aangekondigd aan de leerlingen dat we als sectie werken rond het gebruik van Frans in de klas en dat zij verandering zullen merken tijdens de lessen. De volgende leerwinsten halen de collega's uit de korte uittestfase:

- Een aantal collega's hebben ingezet op bestaande sleutelzinnen (phrases-clés die aangeboden worden door het handboek). “Leerlingen vinden het leuk om aan het begin van de les vragen op zich afgevuurd te krijgen in het Frans. De sleutelzinnen blijven ook beter hangen na veelvuldige herhaling.” (Dianne, Diana, Karel en Monia, onderbouw)
- “Het loont om hier regelmatig tijd voor uit te trekken.” (Diana, onderbouw)
- “De leerlingen kunnen blijkbaar extra Frans in de les aan en begrijpen me prima. Dat kunnen we dus vaker inzetten.” (Eveline, onderbouw; Marijke, onderbouw)
- “Het is een leuke lesvariatie voor mezelf die ook effectief is voor leerlingen.” (Karel, onderbouw)
- “Leerlingen zijn alert als ik Frans spreek.” (Marijke, onderbouw)
- “Het is gewoon een kwestie van doen. Vaker doeltaal inzetten kan best!” (Marijke, onderbouw)
- “De leerlingen reageren positiever dan verwacht.” (Willem, onderbouw en bovenbouw)

	<b>Naam bestand(en)</b>	Uitdrukkingenlijst zelfwerkzaamheid in de klas Uitdrukkingenlijst zelfwerkzaamheid in de klas beknopte versie Evaluaties uittestfase
	<b>Waar in het digitaal portfolio?</b>	logboek > praktijkonderzoek logboek > praktijkonderzoek > leerwinsten per collega na uittestfase

### 2.3.3.7 Evaluatie van het praktijkonderzoek en de uittestfase

Deze activiteit was de eerste waar de hele sectie Frans bij betrokken werd. De resultaten van de enquête zorgen voor een duidelijke richting. Een collega in het leerteam benoemde dit als een waardevol moment in het proces: “*Het aanpakken van Frans als doeltaal werd nu concreet en duidelijk.*” Niet alle docenten zijn aan de slag gegaan met de instructielijst die samen werd opgesteld. In dat opzicht is deze activiteit anders uitgelopen dan bedoeld. Wel zijn ze bijna allemaal aan de slag



gegaan met het gebruik van het Frans in de klas, waarvan sommige op hun eigen manier. Het belangrijkste effect van deze activiteit in het veranderproces is dat een drempel die vele docenten hadden onderuit gehaald werd: leerlingen hebben eigenlijk veel minder last van het doeltaalgebruik dan we dachten. Zij zijn hier zelfs heel ontvankelijk voor en reageren positief. Docenten ervaren dus meer drempels dan leerlingen.

#### 2.3.4 Collegiale visitatie

Tijdens de **analysefase** in het leidinggevend leerteam wilden we in kaart brengen welk menselijk kapitaal al aanwezig is. Wie doet wat al in de klas rond doeltaalgebruik? We sloten de tweede bijeenkomst af met de afspraak bij elkaar te gaan hospiteren en gaven onszelf 3 weken de tijd om een les van iemand bij te wonen en ook om een eigen les te laten observeren. Het was druk, er was toetsenweek en er waren rapportvergaderingen. Mijn collega's gaven aan zelf een moment te willen uitkiezen om dat te doen en die vrijheid kregen ze. Dat is niet helemaal gelopen zoals ik wilde.

Enthousiast nam ik de voortrekkersrol op en nodigde ik iemand uit in mijn les. Diana observeerde een les en maakte een verslag over mijn doeltaalgebruik. Via mail briefte ik dit, om de anderen er ook aan te herinneren, en vroeg ik waar ik de week nadien welkom was tijdens een van mijn vrije uren. Ik was welkom bij Willem, waar ik vervolgens een les observeerde en zijn doeltaalgebruik in kaart bracht. Andere collega's namen geen initiatief. Ik hield het ijzer heet en vroeg af en toe aan mijn collega's of zij al bij elkaar gaan hospiteren waren. Er was altijd een reden om het voor hun uit te schuiven. Kortom: de observaties die wel gebeurd zijn, zijn diegene waar ik zelf bij betrokken was. Waar is dat eigenaarschap bij mijn collega's?

Aangezien we verder op het programma nog een professionaliseringstraject hadden staan, besloten we de aandacht daar verder naar te richten. Deze activiteit was geen succes. In combinatie met een latere ervaring, besloot ik uitgebreid na te denken over de volgende vraag: "Hoe kan ik meer autonomie bij mijn collega's leggen?" Dit vraagstuk heeft mij het meest beziggehouden tijdens dit veranderproces. Het deed me denken aan het gesprek met de directeur over leiderschap en autonomie, aan de dirigent die hij wenste te zijn. Ik begon zijn uitspraken te begrijpen. Een reflectie hierover is verder in dit rapport te lezen.

#### 2.3.5 Professionaliseringstraject

##### 2.3.5.1 Brainstorm met het team

Zoals eerder gezegd hebben verschillende collega's in het verleden al pogingen gedaan om gedurende een periode meer aandacht te hebben voor het doeltaalgebruik in de klas. Er is nood aan verankering en duurzaamheid. Misschien hebben we hiervoor wel de expertise van een externe nodig. Externe ondersteuning kan volgens Schollaert (2007) een meerwaarde bieden aan het verandertraject. Hij

geeft hiervoor vier argumenten. Ten eerste: vreemde ogen dwingen. Ten tweede rapporteren scholen dat de betrokkenheid van een externe een officieel tintje geeft aan een vernieuwingsproject, waardoor mensen zich beter aan afspraken en aan deadlines houden. Ten derde zorgt het gezag van een externe ervoor dat directies meer bereid zijn om tijd en mensen vrij te maken. En ten slotte fungeert een externe ondersteuner als blikopener die denkkaders, bewustmaking, nieuwe werkvormen en gespreksvormen aanbiedt die doorbraak helpen forceren.

In het leidinggevend leerteam kwam de vraag of er trainingen bestaan in het gebruik van de doeltaal. Een andere collega reikte enkele literatuurtips aan. Vanuit haar ervaring binnen de uitgeverij waarvoor ze werkt, noemde ze een aantal bekende vakdidactici op die in Nederland onderzoek hadden gedaan naar doeltaal didactiek. Ik ben me beginnen verdiepen in verschillende publicaties om de inzichten hieruit terug te koppelen aan de collega's.

#### 2.3.5.2 Literatuurstudie

Sebastian Dönszelmann (2016) verklaart waarom de pogingen om doeltaal te gebruiken voor de klas slechts enkele weken volgehouden worden.

Het inzetten van de te leren taal heeft één belangrijk doel: dat leerlingen daarvan leren. Het inzetten van de vreemde taal heeft dus niet primair een communicatief doel, maar een leerdoel. Doeltaalgebruik in de mvt-les is dus het inzetten van een leermiddel. En daar waar leermiddelen worden ingezet is didactiek nodig. Een goed gefundeerde en uitgewerkte didactiek voor doeltaalgebruik ontbreekt echter in de handboeken voor het mvt-onderwijs. Geen wonder dat veel docenten zeggen: 'Doeltaal? Ik probeer het ieder jaar weer, maar na een paar weken geef ik het op. Ik loop tegen allerlei belemmeringen aan (kinderen begrijpen mij niet, ouders klagen sectiegenoten zien het anders, het sluit niet aan op de leergang, heeft het echt wel zin, het kost zoveel energie, ik weet niet hoe, etc.)' Een goede doeltaal didactiek moet dus tegemoet komen aan de belemmeringen die docenten ervaren bij het inzetten van de doeltaal en bovendien gebaseerd zijn op bestaande of te ontwikkelen didactische kennis.

En deze didactische expertise heeft Sebastian Dönszelmann. Van september 2014 tot heden deed hij promotie-onderzoek naar het effect van doeltaalgebruik door mvt-docenten bij leerlingen in het reguliere voortgezet onderwijs en naar de leerbaarheid van doeltaal didactiek bij docenten. In zijn laatste publicatie (Dönszelmann, 2018) geeft ons het inzicht dat voor het duurzaam inzetten van het doeltaalgebruik een onderbouwde doeltaal didactiek nodig is en hoe die werkt.

Conclusie: de kleine activiteiten die we zelf organiseren rond dit veranderthema, zorgen voor bewustwording en kennisdelen en halen belemmeringen onderuit. Echter ze maken ons nog niet didactisch sterker.

### 2.3.5.3 Goedkeuring professionalisering: een euforisch moment

Na verdere research ontdekte ik dat Sebastiaan Dönszelmann trainingen geeft aan scholen. 2 collega's hadden hem al aan het woord gezien tijdens een lezing en waren overtuigd dat zijn input is wat we nodig hebben op TSG. Concreet gaat het om een aantal dagen training in doeltaal didactiek verspreid over een of meerdere schooljaren met daartussen uittestfases, filmen van eigen lessen en tussentijdse intervisie. Maar aan zo'n trainingssessie hangt een prijskaartje dat we vast met ons sectiebudget niet aankunnen, was de veronderstelling bij mijn collega's. Ik voelde hoe het leidinggevend leerteam de professionalisering zag als een onbereikbaar doel waar ze alleen maar konden van dromen. Daaruit vloeide de motivatie om ook andere secties warm te maken voor het project. In eerste instantie om de verandering sectie-overschrijdend aan te pakken, maar ook om met verschillende secties een groter budget te verzamelen. Ik maakte contact met Sebastiaan Dönszelmann om onze interesse kenbaar te maken en om te informeren naar de prijs. Intussen ging ik praten met de directeur en de teamleider om te achterhalen of daar middelen voor konden vrijgemaakt worden. Ik kreeg snel aanmoediging: "Jij pakt een probleem aan dat een opmerking was tijdens de inspectie en dan ook nog eens sectie-overschrijdend. Dat kunnen wij alleen maar aanmoedigen en daar maken we graag geld voor vrij uit het schoolbudget." We moesten dus ons sectiebudget niet aanspreken. Er ontstond hoop, verlangen... een ongelooflijke flow in het leidinggevend leerteam. Ook andere docenten Frans, Engels en Duits werden meegetrokken in deze flow. De sectievoorzitter kroop in zijn pen om de professionalisering formeel aan te vragen bij het managementteam. In zijn twee bladzijden lange betoog gebruikte hij naast zijn enthousiasme heel wat feiten en argumenten zoals citaten uit literatuur over *doeltaal-leertaal* en de vaststelling van de daling van examenresultaten van leerlingen.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal portfolio?**

Brief aanvraag professionalisering

logboek > Professionalisering op school

5 maart 2019: de formele goedkeuring van de professionalisering door het managementteam werd een viermomentje in het leidinggevend leerteam. De flow ging gepaard met heel wat organisatie. Hoe meer de sectiegenoten mij bevestiging gaven over mijn organisatietalent en me het mandaat gaven om dit verder te organiseren, hoe meer ik me realiseerde dat ik deze aspecten gemakkelijk kon delegeren. Want naast de organisatie van deze professionalisering, liepen ook nog andere acties rond doeltaalgebruik. Deze professionalisering was het gevolg van een wens vanuit het leidinggevend leerteam. Het was hun initiatief. Dus ze gaan zich nog meer eigenaar van het project voelen als ze ook deel uitmaken van de voorbereiding. Delegeren moet je leren en hier werd ik het eerst mee geconfronteerd. Ik ben nieuw in de organisatie en moest uit mijn comfortzone komen om in het team duidelijk te maken dat het niet mijn, maar ons project was. Want die boodschap impliceerde extra

taakbelasting voor mijn collega's. Mijn kritische vriend moedigde mij aan om mijn zorg bespreekbaar te maken in het team. Dat duwtje had ik nodig. Er ontstond een taakverdeling rond de organisatie: de sectievoorzitter zorgde voor de communicatie tussen de verschillende secties. Diana nam de logistieke kant op zich: lokalen reserveren, ervoor zorgen dat docenten vrij geroosterd werden op de trainingdagen, lunch regelen. Ik deed de communicatie met de externe trainer en coördineerde de andere taken. Dat liep allemaal heel gesmeerd en gaf mij dan weer energie.



**Naam bestand(en)**

Mails met Sebastiaan Dönszelmann  
Verzoek professionalisering

**Waar in het digitaal portfolio?**

logboek > correspondentie > mails

#### 2.3.5.4 De sessies met Sebastiaan Dönszelmann

Dit schooljaar zijn er 3 sessies doorgegaan. Er is een optie om de professionalisering volgend schooljaar verder te zetten. De kans op duurzaamheid is dan groter.

donderdag 18 april	<b>Cursusdag 1</b>
woensdag 15 mei	<b>Tussentijdse intervisie + videoreflectie</b>
maandag 3 juni	<b>Cursusdag 2</b>

De 15 deelnemers leefden hard toe naar de eerste cursusdag en hadden hoge verwachtingen. De sectie Frans was volledig aanwezig, aangevuld met vier collega's Duits en een collega Engels. De conclusies uit het onderzoek van vakdidacticus Sebastiaan Dönszelmann (2018) haalden vertrouwde principes en gewoonten van de mvt-docenten onderuit. Na de eerste cursusdag kreeg iedereen een opdracht mee voor het volgende contactmoment: de nieuwe strategieën uittesten voor de klas en hiervan videomateriaal meebrengen. Er zat een dwingend element aan vast: "Laat me weten via mail op voorhand wanneer dit om een of andere reden niet gelukt is." Het tweede contactmoment was een reflectie aan de hand van die videobeelden. Enkel de collega's uit het leidinggevend leerteam hadden videomateriaal mee. De andere docenten hadden een drempel ervaren: ze wilden graag een video maken van een 'voorbeeldles' en voelden zich hier nog niet klaar voor. Tegen de derde sessie had ook een docent Duits beeldmateriaal meegebracht. De olievlek breidt dus langzaam maar zeker uit. Ik ben trots op het leidinggevend leerteam dat zij met overtuiging de voortrekkersrol hebben opgenomen.

Op het einde van de derde sessie hebben alle docenten een brief naar zichzelf geschreven waarin ze benoemden wat ze meenamen uit de professionalisering en waarop ze wilden focussen in de toekomst. In september wordt deze brief naar ieder van hen opgestuurd. Zo wordt het thema warm gehouden.

**Naam bestand(en)**

Deelnemerslijst professionalisering  
Notities 18 april  
Hand-outs 18 april  
Trainingsdag 18 april (foto's)  
Trainingsdag 15 mei (audiovisueel materiaal)  
Trainingsdag 3 juni foto  
Observatieformulier Sebastiaan Dönszelmann  
3 juni mindmaps

**Waar in het digitaal portfolio?**

logboek > Professionalisering op school

### 2.3.5.5 Reflectie op de professionalisering

Dit zijn enkele reacties na de eerste cursusdag:

- “Ik vind het zo interessant dat ik het jammer vind dat ik er voor de pauze niet kon bij zijn.”
- “Dit is inspirerend! Deze cursus haalt belemmeringen, maar ook overtuigingen weg.”
- “Je leert hier bewust zijn van je didactiek.”
- “Het was leuk, maar ik ben volledig ontregeld. Ineens staat alles wat ik met volle overtuiging deed op drijf.”



De docenten die geen deel uitmaakten van het leidinggevend leerteam, waren misschien wel het meest positief achteraf. Ze waren aangenaam verrast, werden geïnspireerd door *good practices* en keken uit naar het vervolg. In de sessies die volgden waren docenten aanwezig die hun vrije dag hadden opgegeven. Daarentegen voelde de docent die de hoogste verwachtingen had zich na afloop van de eerste cursusdag in de war. De expertise en overtuigingen die hij na 20 jaar ervaring als docent Frans verworven had, werden nu in twijfel getrokken. En daardoor voelde hij zich uit balans. Het gevoel en het leerproces van Willem beschrijft Bolhuis (2016) in haar boek als transformatief leren.

Transformatief leren is dan ook een ingrijpend leerproces waarin met eerder geleerde opvattingen, houdingen, emoties en gedrag wordt geworsteld. Dat is zowel een interne strijd in de persoon als een externe strijd met anderen in de omgeving, die het bestaande nog steeds juist en goed vinden. [...] Het is dan ook bijna onmisbaar om steun te vinden bij een andere, nieuwe omgeving. Heel vaak is transformatief leren geen individuele onderneming, maar is er een groep die elkaar steunt in de worsteling met het oude, het uitvinden van het nieuwe en het zich staande houden ten opzichte van de oude omgeving. (Bolhuis, 2016)

Met deze kennis, kan ik het team hierin ondersteunen. Eerst en vooral is het zeer goed dat de hele vakgroep Frans deze training volgt. De steun die collega's bij elkaar vinden blijkt essentieel. Als procesbegeleider kan ik dit nog versterken door momenten te creëren om collectief te leren. Dat kan bijvoorbeeld door af en toe intervisiemomenten te organiseren. Hier komt het belang van lesbezoeken bij elkaar weer de kop op steken. Zoals eerder beschreven in dit rapport, was de eerste poging om dit

te organiseren geen succes. Ook de externe ondersteuner moedigde ons na de eerste sessie aan om bij elkaar te gaan observeren. In samenwerking met hem heb ik voor de tweede cursusdag een deelnemerslijst gemaakt waarop de mvt-docenten konden intekenen wanneer en bij wie ze een les gingen observeren. Zo worden de observaties deze keer concreet gepland. En dat werkte al bij 2 docenten: intussen heeft al een collegiale visitatie plaatsgevonden.

Ik heb sterke waardering uitgesproken naar Willem, die zich kwetsbaar had opgesteld door met de groep te delen hoe hij na de eerste cursusdag zijn balans kwijt was. Aan de docenten Frans, Duits en Engels heb ik het belang van collectief leren bekrachtigd door te delen wat ik gelezen had in het boek van Bolhuis (2016) in de hoop de lesobservaties te stimuleren.

	<b>Naam bestand(en) Waar in het digitaal portfolio?</b>	Organisatie lesobservaties logboek > Professionalisering op school
	<b>Naam bestand(en) Waar in het digitaal portfolio?</b>	Mails met Sebastiaan over issues logboek > correspondentie > mails

## 2.4 Evaluatie van het proces

Dit veranderproces staat nog in zijn kinderschoenen. Het grootste deel van het schooljaar hebben we besteed aan de initiatiefase. We hebben uitgebreid de tijd genomen om de context te analyseren en om te oriënteren op het veranderthema. Hiervoor hebben we verschillende werkvormen gebruikt die nieuw waren voor mijn collega's. Met het hele team Frans hebben we 3 grote acties ondernomen die ons verschillende opbrengsten opleverden. De eerste actie was het uitproberen van een taalsituatie van Kwakernaak (2007) voor de klas. Dit kwam tot stand door praktijkonderzoek. De opbrengst van deze testfase in de klas was bewustwording van de eigen didactiek en de tenietdoening van een aantal belemmeringen. De tweede actie is de organisatie van een professionalisering op school. Hieruit worden andere opbrengsten gehaald: het in vraag stellen van overtuigingen en aanleren van een nieuwe doeltaal didactiek. Hierbij werden de collega's voor het eerst geconfronteerd met de verandering van hoge orde. Het echte leren is dus begonnen. Het team zit nu in een cruciale fase in het veranderproces. De derde actie verliep moeilijker, maar daar komt nu beweging in. We werken verder aan het weghalen van drempels voor collegiale visitatie. Dit is vechten tegen de eilandjescultuur op school. Bij de laatste twee activiteiten werden ook de secties Duits en Engels betrokken.

Aangezien ik volgend schooljaar niet meer werk op deze school, was voor mij de volgende vraag aan mijn team zeer belangrijk: “Welke acties gaan jullie ondernemen om de verandering verder te implementeren en duurzaam te maken?” Zonder dat ik heb moeten aansturen, kreeg ik gaandeweg bevredigende antwoorden:

- Tijdens het derde kwartiel\* vroeg de directeur aan elke sectie om na te denken over de invulling van de eerder beschreven nieuwe CAO waarin het gaat over werkdruk en ontwikkeltijd. De sectie Frans heeft ervoor gekozen om de ontwikkeltijd in het schooljaar 2019-2020 te gebruiken voor het project *doeltaal-leertaal*. In de volgende punten wordt duidelijk hoe ze die tijd willen invullen.
- De docenten zijn vragende partij om de professionalisering met de externe expert Sebastiaan Dönszelmann verder te zetten. Ze gaan aanklaarten bij het managementteam of er nog middelen zijn.
- De collega’s in het leidinggevend leerteam zien de kracht in van dit netwerk. Ze willen het uitbreiden met andere vrijwilligers en zullen geregeld bijeenkomsten blijven organiseren.
- Binnen dit leidinggevend leerteam zal nagedacht worden hoe vorm gegeven kan worden aan horizontale en verticale leerlijnen en hoe dit formeel kan gemaakt worden.
- Het leidinggevend leerteam hoopt de collegiale visitatie verder te laten evolueren.
- Er zijn voor het komende schooljaar 2 vacatures Frans op TSG. Het doeltaalgebruik wordt een aanwervingscriterium. Dit veranderthema heeft dus nu al invloed op het personeelsbeleid. Daar heeft de sectievoorzitter voor gezorgd.

Of de verandering duurzaam zal worden, kan nu nog niet bevestigd worden. Maar er is al veel in beweging gebracht. Het leidinggevend leerteam is laaiend enthousiast. De motivatie om de acties die die opgestart zijn volgend schooljaar verder te zetten is groot. En dat geeft mij de grootste voldoening.

## 2.5 Reflectie over eigenaarschap: de rode draad doorheen het proces

In het paragraaf 1.2.6 schreef ik over de wens van de directeur om docenten meer eigenaarschap en autonomie te laten opnemen. Tijdens dat gesprek liet hij mij een filmpje zien van een dirigent. Het orkest had de regie over het muziekstuk. Hier en daar gaf de dirigent nog een kort teken, meer niet. Daar wilde mijn directeur naartoe evolueren. Toen mijn kritische vriend de neerslag van dit gesprek met de directeur las, begreep ze niet goed wat hij hiermee bedoelde. Het mondde uit in een interessant gesprek over eigenaarschap op onze school.

Meerdere keren doorheen het veranderproces ervaarde ik zelf wat de directeur waarschijnlijk bedoelde. Het waren momenten waar collega’s de regie aan mij overlieten en niet zelf in handen namen.

Enkele voorbeelden:

- Bij de keuze van het veranderthema werd al snel geopperd: “Bepaal **jij** maar met welk thema **je** aan de slag wil. Het is **jouw** project.”
- De lesobservaties: slechts 2 van de 5 collega’s van het leidinggevend leerteam gingen effectief een les van een andere bijwonen. Daarbij was ik 2 keer betrokken.
- Bij de organisatie van de nascholing op school: “Coördineer jij dat maar, Monia. Je doet dat goed.”
- Niet iedereen maakte een videofragment van een van zijn lessen terwijl dit uitdrukkelijk door een externe gevraagd werd.

Ik merkte duidelijk dat het in dit team geen evidentie is om de regie zelf te nemen. Dat wilde ik voor ons verandertraject anders, omdat ik het belangrijk vind dat mijn collega’s zelf de route kiezen om er vervolgens vol overtuiging naar te handelen. Bij het eerste en het derde voorbeeld kon ik daar verandering in brengen, door de zaken bespreekbaar te maken. Bij het tweede voorbeeld is er iets misgegaan. En daarom wil ik daar bij stilstaan. Ik heb erover gereflecteerd met 2 kritische vrienden en heb hulp gezocht in literatuur om te achterhalen hoe ik wel de verantwoordelijkheid meer bij mijn collega’s kan leggen. Ook de toepassing van het ui-model van Korthagen en Nuijten (2015) geeft me inzicht in de situatie.

### 2.5.1 Reflectie met kritische vrienden

Sander herkende mijn leervraag. In eerste instantie heeft hij me aangespoord om dit bespreekbaar te maken in het leidinggevend leerteam. Daardoor heb ik mijn teamleden bij andere activiteiten wel kunnen overtuigen om zelf het heft in handen te nemen.

Een van de drie pijlers van het beleid van OOO is eigenaarschap. Ik vind het bijzonder dat dit zo’n groot en belangrijk woord is in de visie van de organisatie, terwijl ik hier tegenaan loop op school. Ik stelde aan Sander de volgende vragen: hoe vertaalt men hier op school die pijler? Aan welke acties of houding kan je zien dat men hiernaar handelt? Het antwoord dat ik van hem kreeg: “Op Thorbecke SG wordt dat eigenaarschap vertaald naar ruimte. Als je een idee hebt of een initiatief wil nemen, krijg je alle ruimte om dat uit te werken.” Dit kan ik inderdaad bevestigen vanuit mijn ervaring met dit veranderproject. In die zin kan je dus zeggen dat *walk the talk* zeker van toepassing bij ons op school. De directeur en de teamleiders geven aan het personeel heel veel ruimte en vertrouwen om zaken aan te pakken. Alleen geef ik zelf aan het woord eigenaarschap meer betekenissen dan ruimte. Voor mij betekent eigenaarschap ook verantwoordelijkheid. Je krijgt ruimte en dan lijkt het mij evident dat je die kans optimaal grijpt.



Ook Diana herkende mijn leervraag en probeerde mij tips mee te geven. Ten eerste: “maak nog beter duidelijk wat je doel is bij de actie.” Dat had zij gemist. En dan begrijp ik dat je afspraken niet omzet in daden, ondanks het enthousiasme. In mijn beleving was het doel wel duidelijk gecommuniceerd op het moment zelf en achteraf in het verslag. Ik leer hieruit dat je maar niet genoeg kan afstemmen met elkaar en dat veelvuldige en transparante communicatie hierover heel belangrijk is. Haar tweede tip: “zorg ervoor dat je iedereen een opdracht meegeeft naar de volgende bijeenkomst waar iets dwingend achter schuilt. Bijvoorbeeld door meteen vast te leggen wie wanneer en bij wie op klasbezoek gaat, zodat het minder vrijblijvend is, en dit vervolgens in te plannen op de agenda van de volgende bijeenkomst.” Veel vrijheid geven aan het team is positief, maar kan er ook voor zorgen dat dingen die oncomfortabel aanvoelen voor zich uit geschoven worden. Die raad volgde ik op bij een nieuwe poging, die ook nog niet helemaal succesvol verlopen is.

### 2.5.2 Reflectie via het ui-model van Korthagen

Via het ui-model van Korthagen ging ik over mezelf en mijn context reflecteren (zie portfolio). Ik merkte daarbij een frictie tussen verschillende ui-lagen, met name de betrokkenheid enerzijds en het gedrag en de vaardigheden anderzijds. Mijn overtuiging is dat ik mijn collega's betrokken wil laten voelen bij het proces van de verandering. Toch heb ik zelf bepaald wat de volgende actie in het proces zou zijn (gedrag), namelijk lesobservaties, want ik ben doelgericht (vaardigheid) en ik zie zelf ook in welk leereffect deze actie beoogt. Ik heb de collega's te weinig tijd gegeven om zelf dit leereffect op voorhand te laten inzien. Het is een idee dat moet rijpen bij de collega's.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal portfolio?**

Eigenaarschap reflectie met het ui-model van Korthagen  
 logboek > reflectie

### 2.5.3 Inspiratie uit literatuur

Ook in de literatuur heb ik antwoorden op mijn vraag gezocht. Tjepskema, Verheijen en Kabalt (2016) hebben het over het managementparadigma - waar je een organisatie ziet **als een project** dat naar een doel leidt - en het ontwikkelparadigma - waar je een organisatie ziet **als een groep mensen** die een doel verwezenlijkt. Het eerste paradigma zorgt voor structuur en efficiency in de uitvoering. Het tweede zorgt voor een waarderende verandering. Ze beschrijven een belangrijke ervaring voor de bekende dirigent Benjamin Zander: het moment waarop hij besepte dat hij zich te verantwoordelijk ging voelen voor het muziekstuk. Hij verlegde zijn aandacht van de klus naar de mensen. “Mijn rol is om ervoor te zorgen dat zij samen het beste uit zichzelf halen, alles geven wat ze hebben zodat er een mooi muziekstuk ontstaat”, besloot hij. (Zander & Zander, 2002 in Rjepskema, Verheijen en Kabalt, 2016) Hij veranderde de dynamiek in zijn orkest door op elke muziekstandaard een *white sheet* te

leggen waarop muzikanten na elke repetitie feedback, gedachten en tips konden schrijven. Dat ging in begin aarzelend, maar hij kreeg meer en meer input. De dirigent, de leider, was plots een onderzoeker naar de mooiste interpretatie van het stuk in plaats van degene die weet hoe het stuk gespeeld moet worden. Het verhaal inspireert me. Het leert me dat ik me te verantwoordelijk voel over het veranderproces en dat ik die verantwoordelijkheid met kleine interventies meer kan neerleggen bij mijn collega's. Mijn talent als strever naar doelgerichtheid wordt een valkuil en staat me in de weg om ruimte te geven aan de persoonlijkheid van de veranderactoren. Door mijn focus meer op de mensen te leggen in plaats van op het proces, kan ik eigenaarschap stimuleren.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal portfolio?**

Benjamin Zander – visie op leiderschap  
logboek > visie op leiderschap en eigenaarschap  
of: <https://www.youtube.com/watch?v=YN4Ofn00Uek>

Ook communicatie speelt een grote rol bij het werken aan eigenaarschap. Een belangrijke functie van communicatie volgens Slangen (2006) is het betrekken van het team om zo eigenaarschap te geven en samen aan de slag te gaan. Het is duidelijk dat een sterke inzet op communicatie dus ook een duwtje in de rug geeft bij het streven naar meer eigenaarschap. Het wordt me duidelijk hoe alle aspecten van de spiraal van verandering van Schollaert (2007) nauw met elkaar verbonden zijn.

#### 2.5.4 Mijn leerwinsten uit deze reflecties over eigenaarschap

- Ik voel me te verantwoordelijk voor het proces en wil graag proberen het proces meer in handen van het leidinggevend leerteam te leggen. Dit kan ik door een kleine interventie die ik in de toekomst zeker zal uittesten: een wit blad voor elke deelnemer leggen waarop ideeën, tips en aantekeningen kunnen genoteerd worden over het proces van de verandering. Bij elke bijeenkomst in een veranderteam moet de gelegenheid bestaan om gedachten, ideeën, interpretaties en inspiratie neer te schrijven. Een mooi afsluitmoment van die bijeenkomsten zou kunnen zijn om die met elkaar te delen.
- Het is belangrijk om regelmatig het doel te laten verwoorden door mijn collega's en na te gaan of de link tussen de acties die we doen en het gezamenlijk doel duidelijk is.
- De actie moet concreter vastgelegd worden: laten we hier nu samen vastleggen wie op welk moment bij welke collega op lesbezoek gaat.
- Van Benjamin Zander leer ik: geef het orkest vertrouwen. Zij hebben de expertise en zij moeten het werk uitvoeren.

Dit veranderproces is in eerste instantie bedoeld om een duurzame doeltaaldidactiek te implementeren. Het is daarnaast ook een verhaal van een cultuurgroei naar meer eigenaarschap. Het kan geen toeval zijn dat op mijn pad in dit proces twee keer een verhaal over een – weliswaar andere – dirigent komt, voor inzichten zorgt en me inspireert. Het werken aan een doeltaaldidactiek gaat

gepaard met het leren opnemen van taken en verantwoordelijkheden, met andere woorden met de groei naar meer autonomie. In dat opzicht kunnen we stellen dat dit verandertraject op een kleine manier ook bijdraagt aan de schoolcultuurverandering die het schoolteam wenst te bereiken.

## 2.6 De spiraal van verandering

Een overzicht van alle acties, toegepast op de spiraal van verandering (Schollaert, 2007) is te vinden in het digitaal portfolio.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal portfolio?**

De spiraal van verandering  
Planningsinstrumenten > de spiraal van verandering

## 2.7 Leerwinsten van mijn collega's

Via een historielijn (Tjepkema, Verheijen, & Kabalt, 2016 en Kessels-Smith, z.j.) blikte ik in april met het leidinggevend leerteam terug op het proces dat we samen hadden doorlopen. Ik had de activiteiten uit het logboek afgedrukt en in stroken geknipt volgens chronologie. We legden ze uit op een grafiek waarin de flow in het team ten opzichte van de tijd werd uitgezet. Mijn collega's schoven de activiteiten naar boven of naar onderen volgens de energie die vrij kwam tijdens de uitvoering ervan en gaven hierbij toelichting. Het was boeiend om te zien hoeveel we eigenlijk verwezenlijkt hadden op een relatief korte tijd. Maar ook was dit een verbindende oefening: mijn collega's werden zichtbaar meer eigenaar van het proces. En er werd nu voor het eerst ook taal gegeven aan het proces, in plaats van aan de inhoud van het traject.



**Naam bestand(en)**  
**Waar in het digitaal portfolio?**

Historielijn procesverloop  
Foto's collega's aan de slag  
logboek > Historielijn

### 2.7.1 Inhoudelijke leerwinsten

De docenten Frans, Engels en Duits hebben zich de nieuwe doeltaaldidactiek nog niet eigen gemaakt. Wel zijn ze bewuster geworden van hun eigen doeltaalgebruik in de klas. De leden van het leidinggevend leerteam zijn overtuigd van de nieuwe aanpak. Door onderbouwing met theorie en wetenschappelijke kennis hebben ze inzicht verworven in het nut en het doel van een goede doeltaaldidactiek, alsook hoe die eruit ziet. De eerste testfase na het praktijkonderzoek heeft er voor alle docenten Frans voor gezorgd dat belemmerende overtuigingen zijn weggehaald: leerlingen reageren niet negatief, het gaat gemakkelijker dan gedacht. De docenten Frans geven allemaal aan nu

als iets vaker Frans in te zetten tijdens hun lessen. De nieuwe didactiek is echter nog niet geïmplementeerd. Ze zitten nu volop in de rouwfase waar ze afstand nemen van hun eigen overtuigingen. We kunnen stellen dat er iets in beweging gezet. En het team is zich bewust dat dit een beginfase is van een proces dat het volgende schooljaar nog veel aandacht nodig heeft. De leden van het kernteam beseffen dat het net nu belangrijk is om door te zetten. Misschien is de belangrijkste winst wel dat ze heel veel zin hebben om er verder mee aan de slag te gaan.

### 2.7.2 Procesmatige leerwinsten

De leden van het leerteam hebben door de oefening met de historielijn de waarde van het kernteam ingezien en benoemd. Ze vonden het belangrijk en bevruchtend om met een klein gedreven team te starten en die olievlek te laten uitbreiden. Ze hebben de meeste energie gehaald uit het kennisdelen tijdens de bijeenkomsten. Dat is iets waar vroeger te weinig tijd voor vrij gemaakt werd. Het voornemen is om dit in de toekomst structureel in te plannen. De werkvormen en literatuur hebben hen ook geïnspireerd. Een collega is docent coach en zal ook in die praktijk de zes denkhoeden van de Bono toepassen en de theoretische achtergrond uit het boek *Leren en Veranderen* (Bolhuis, 2016) gebruiken. Het kernteam vond het leerrijk om het proces samen vorm te geven, zodat niemand er alleen voor stond. Een collega heeft geleerd hoe een veranderproces er kan uitzien en heeft ideeën opgedaan wat betreft mijn aanpak hierin: klein starten, samen brainstormen en betekenis geven... Mijn kritische vriend heeft de schoolorganisatie van op afstand bekeken door mijn bevindingen uit het onderzoek en dat vond ze verrijkend. De schoolcultuur werd nooit eerder expliciet benoemd en dat heeft haar aan het denken gezet.

## 3 Zelfevaluatie en slotreflectie

---

### 3.1 Zelfevaluatie aan de hand van de SON-rollen

Tijdens dit veranderproces heb ik alle SON-rollen opgenomen. Ik ben dus opgetreden als een volwaardig schoolontwikkelaar. Ik licht met concrete voorbeelden toe hoe ik dat gedaan heb.

De rol van **ondersteuner** heb ik opgenomen door continu voor een veilig leerklimaat te creëren. Dit deed ik door mezelf kwetsbaar op te stellen en elke leervraag serieus te nemen. Met behulp van de schaalvraag van Chris Van Dam (2017) heb ik de collega's oplossingsgericht gecoacht om hun wens om te zetten in een concreet doel, dat past binnen de doelen van de school. Ik liet de leden van het kernteam hun talenten benoemen. Ik had hier graag meer mee willen doen achteraf. Dat neem ik als groeipunt. Gedurende het hele proces heb ik leerkrachten begeleid en konden ze bij mij terecht met onzekerheden en bedenkingen. Hierbij wil ik dieper ingaan op twee momenten als coach.

- Een eerste moment was bij de analysefase helemaal bij het begin van het project. In het kader van perspectiefwisseling ging ik met alle leerkrachten Frans in gesprek. Collega X geeft les in de brugklas\* en vertrouwde me toe dat ze zich helemaal niet bekwaam voelt in het vak Frans. Haar diploma heeft ze lang geleden gehaald. Met het beperkte Frans dat ze gebruikt in de klas, is haar kennis achteruit gegaan. Ze vertelde me ook dat ze zich hierover schaamt tegenover vakcollega's en bang is om fouten te maken. Ik vond het bijzonder dat deze collega mij dit toevertrouwde en heb haar zelfvertrouwen proberen geven. Ik heb gedurende het hele proces aandacht voor haar gehad door haar aan te moedigen en af en toe individueel te polsen hoe ze tegenover het verandertraject stond. Door de veilige sfeer die ik gecreëerd had tijdens sectievergaderingen, kon ze benoemen voor de hele groep dat ze het bedreigend vindt om geobserveerd te worden tijdens haar lessen. En dat werd aanvaard. Deze collega maakt dus een innerlijk proces door met een ander doel dan de andere collega's: zelfvertrouwen krijgen in het gebruik van Frans en er openlijk voor uitkomen dat dit een uitdaging is voor haar. Daarbij laat ze niet in haar kaarten kijken door de andere collega's, maar laat ze mij wel toe om haar hierin te begeleiden. Daar ben ik trots op.
- Een tweede moment was in maart tijdens de planning van de trainingen op school. Collega Y is docent Duits en is er om een persoonlijke reden een tijdje uit geweest op school. Ze zit nu in een re-integratieperiode, waarin ze het aantal uren lesgeven terug opbouwt. Zij is heel enthousiast om deel te nemen aan de professionalisering op school, maar kan het nog niet aan om actief betrokken te worden bij workshops. Zij heeft mij dit op voorhand kenbaar gemaakt. Ze heeft me uitdrukkelijk gevraagd om haar een passieve rol te laten opnemen en geen input te vragen tijdens de sessies. Ik heb sterke waardering uitgesproken voor de durf om dit met me aan te kaarten en voor het enthousiasme voor het project. Vervolgens heb ik de externe expert hierover

geïnformeerd, die hier netjes rekening mee gehouden heeft. Zij heeft uiteindelijk alle vormingen gevolgd in een veilige sfeer.

Dat collega's zich kwetsbaar durven opstellen naar mij ondanks ze me nog niet lang kennen, raakt mij. Daaruit durf ik besluiten dat ik hen op een waarderende manier benader en vertrouwen uitstraal.

De **rol van onderzoeker** uitte zich onder andere in het onderzoek naar de organisatiecultuur en de 10 indicatoren voor innovatief vermogen van Vanhoof en Van Petegem (2017). De triangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016) in dit onderzoek uitte zich in het bevragen van leerkrachten, een teamleider en de directeur gevolgd door terugkoppeling met een kritische vriend buiten de sectie. Ik onderzocht de ontwikkelingen waar de schoolorganisatie mee kampt om duidelijkheid te krijgen over de veranderomgeving en de veranderbereidheid. Ik deed een grondige literatuurstudie rond het veranderthema. Die deelde ik met het kernteam waar ze omgezet werd in een praktijkonderzoek. Via dat praktijkonderzoek zette ik alle collega's van de sectie Frans aan om actieonderzoek te doen in hun eigen klas. Daardoor konden we het veranderthema verfijnen en vertalen naar concrete acties.

Ik was **verbinder van knowhow** door de noden en behoeften van alle collega's Frans te beluisteren tijdens de eerste sectievergadering, maar ook tijdens individuele gesprekken. Ik creëerde tijdens de bijeenkomsten met het leidinggevend leerteam voldoende ruimte om expertise uit te wisselen. Dat is heel goed gelukt. Ik probeerde de aanwezige capaciteit ook samen te brengen door lesobservaties te organiseren bij elkaar. Mijn rol als verbinder van knowhow lag voor de hand door mijn ervaring als leerkracht Frans in België. Mijn collega's en ik discussieerden over het gebruik van Frans als voertaal in België en in Nederland. Cultuurverschillen maakten het veranderproces dus extra boeiend. En door mijn ervaringen uit België te delen, inspireerde ik mijn collega's en gaf ik ze energie om door te zetten. Ook betrok ik een externe expert met nieuwe input en denkkaders bij het proces. Naast deze externe input, bood de cursus van Sebastiaan Dönszelmann nog meer kansen om ervaring te delen met elkaar. Dit gebeurde d.m.v. gesprek maar ook door eigen videobeelden te delen en te bespreken. Bij deze laatste actie waren ook collega's Duits en Engels betrokken, wat ook weer nieuwe invalshoeken bood. Ten slotte speelde ik een sterke verbindende rol door de inhoud van de professionalisering af te stemmen op de noden van mijn collega's en koppelde dit voortdurend terug aan de nascholer voor en na de sessies.

Het thema *doeltaal-leertaal* is een thema dat leeft in de meeste Nederlandse scholen volgens Sebastiaan Dönszelmann. Alleen maakt niet elke school hier werk van. Door hiervoor een lerend netwerk op te richten, nam ik mijn rol als **innovator** op. Bovendien heb ik met dit veranderproces de collega's uit hun comfortzone gebracht en aangezet tot onderwijsverbetering. Hun overtuigingen en gewoonten werden in vraag gesteld. Voor een team met een laag innovatief vermogen is dit al een

mooie stap. Ik heb nog groeikansen in de bijdrage aan school-overstijgende initiatieven en in de netwerking in het brede onderwijsveld. Gezien mijn beginsituatie, was dit een ambitieuze uitdaging.

De rol van **coördinator** nam ik op door de verandernood te vertalen naar concrete activiteiten: de bijeenkomsten van het leidinggevend leerteam; de lesobservaties die later na een faalmoment bijgestuurd werden; de uittestfase na het praktijkonderzoek en ten slotte de cursus op school voor de secties Frans, Duits en Engels. Ik voerde alle communicatie hierover via verschillende kanalen: mondeling in de leraarskamer, ik maakte een map aan via het online platform, stuurde verslagen van bijeenkomsten door, plande met de sectievoorzitter op elke plenaire vergadering een deelmoment met de hele sectie in, hield iedereen op de hoogte via mail... Als organisator was het mijn taak om de tijd tijdens de bijeenkomsten efficiënt te benutten. Daar ben ik goed in geslaagd. Naar het einde van het traject toe slaagde ik erin om een taakverdeling te bewerkstelligen. Dit kwam het sterkst tot uiting bij de organisatie van de professionalisering op school. Die loopt op dit moment verder zonder mijn aanwezigheid. In het delegeren ben ik in de loop van het proces gegroeid. Hier wil ik zeker nog verder in groeien.

Ik was een **reflective professional** door na elke stap in het proces te reflecteren over de sterktes en de groeikansen. De uitgebreide reflectie over eigenaarschap is hier het beste voorbeeld van. Ik stelde mijn eigen handelen in vraag en zocht inspiratie in literatuur. Ik toetste dit leren bij het leidinggevend leerteam, bij mijn twee kritische vrienden, maar ook bij mijn teamleider en de directeur waardoor ik heel veel invalshoeken kreeg. Ik ervaarde reflectie daardoor als een sterk leermiddel en zette ook mijn collega's aan om te reflecteren. Reflecteren is geen dagelijkse praktijk in TSG. Om de drempel voor mezelf, maar ook voor mijn team te verlagen, gebruikte ik hiervoor verschillende werkvormen. In het leidinggevend leerteam ging ik aan de slag met de schaalvraag van Chris Van Dam (2017), de historielijn en coachkaarten. De andere collega's zette ik aan tot reflectie door bij het begin van het proces de sterktes van de sectie te laten benoemen via post-its en na elke actie leerwinsten te laten neerschrijven of mondeling te delen.

De puzzel van schoolontwikkeling is volledig gelegd. Om dit veranderproces te initiëren, heb ik alle opleidingsonderdelen geïntegreerd en dat is ook duidelijk in dit rapport. Ze zijn elk in even grote mate van belang geweest om dit proces tot een goed einde te brengen.

## 3.2 Slotreflectie

Bij het nalezen van dit rapport denk ik: hier staat een trotse dirigent. Een dirigent die een moeilijke uitdaging had: een verandertraject opzetten in een nieuwe school, nieuw land, nieuwe cultuur zonder houvast aan eerdere research, zonder het orkest te kennen. Ook een klein thema kan groot zijn en zorgt voor mooie leerwinsten en waardevolle inzichten. Ik heb er ongelooflijk van genoten om dit orkest te leren kennen en te begeleiden, om te coördineren, om muzikanten te verbinden met elkaar en te laten nadenken over een thema en over een proces, om wat we deden te onderbouwen met kennis, om bij te sturen en om successen te vieren. Ik heb geleerd dat vertrouwen geven aan de muzikanten de sleutel tot succes is. En dat een verandering een tijdrovende klus is waarbij ieder individu door een rijpingsproces gaat op een ander tempo. De veranderactoren zitten nu in de fase waarbij belemmeringen onderuit werden gehaald en overtuigingen in twijfel zijn getrokken.

Mijn leercurve gaat steil omhoog. Het was een boeiende eerste ervaring als schoolontwikkelaar in een verandertraject. Een traject dat pas begonnen is en hopelijk voor een duurzame verandering zorgt. Dat moet later nog duidelijk worden. Mijn rol in deze school houdt op. En ik heb er alle vertrouwen in dat het orkest verder zal blijven spelen om zich het muziekstuk eigen te maken!



## 4 Verklarende begrippenlijst

---

Begrip	verklaring
brugklas	De brugklas is binnen het Nederlandse onderwijssysteem de eerste klas waarin een leerling terechtkomt die vanaf de basisschool naar de middelbare school gaat. Het woord 'brug' heeft betrekking op de overbruggingsperiode tussen verschillende schoolniveaus binnen een middelbare school. Zo is er op veel scholen die meerdere niveaus aanbieden (bijv. vmbo-t, havo, vwo) de mogelijkheid om deze niveaus te combineren tot een brugklas. Gebruikelijke combinaties zijn de brugklassen vmbo-t/havo en of havo/vwo. <sup>3</sup>
cao	Collectieve arbeidsovereenkomst per sector waarin rechten, plichten, arbeidsvoorwaarden en salarisschalen worden vastgelegd
docent	leraar
docentcoach	aanvangsbegeleider voor leraren
examenklas	Het afstudeerjaar, waarin de leerlingen centrale examens afleggen. Voor vwo is dat het 6 <sup>de</sup> jaar, voor havo het 5 <sup>de</sup> jaar en voor mavo het 4 <sup>de</sup> jaar.
havo	Hoger algemeen voortgezet onderwijs Te vergelijken met aso of theoretische tso in België, niet voorbereidend op universiteit. Duur: 5 jaar.
kwartiel	Een schooljaar in Nederland bestaat uit 4 kwartielen die telkens eindigen met een rapport voor de leerlingen.
mt of managementteam	Het team dat beleid maakt op de school. Dit team bestaat uit alle teamleiders en de directeur.
mvt-onderwijs	moderne-vreemde-talen-onderwijs
OOP	onderwijs ondersteunend personeel
passend onderwijs	Alle leerlingen moeten een plek krijgen op een gewone school (als dat kan) die past bij hun kwaliteiten en hun mogelijkheden. Deze vorm van onderwijs moet ervoor zorgen dat elk kind het beste uit zichzelf haalt. Passend onderwijs in Nederland is te vergelijken met het M-decreet in België. <sup>4</sup>
sectie	vakgroep

<sup>3</sup> <https://nl.wikipedia.org/wiki/brugklas>

<sup>4</sup> [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)

speciaal onderwijs	Het speciaal onderwijs is er voor leerlingen die specialistische of intensieve begeleiding nodig hebben. Bijvoorbeeld omdat zij een handicap, chronische ziekte of stoornis hebben. <sup>5</sup>
team	Een indeling van leerlingen op graads- en cognitief niveau met de daarbij horende docenten, bijvoorbeeld team havo bovenbouw Elk team heeft een teamleider.
teamleider	Verantwoordelijke voor een team, lid van het managementteam Hij/zij neemt de personeelszaken en leerlingopvolging voor zijn team op zich.
vmbo	voortgezet middelbaar beroepsonderwijs te vergelijken met BSO in België
vmbo tl of mavo	vmbo tl: voortgezet middelbaar beroepsonderwijs theoretische leerweg mavo: middelbaar algemeen voortgezet onderwijs Te vergelijken met TSO in België Duur: 4 jaar.
voortgezet onderwijs	secundair onderwijs
vto	vreemdetalenonderwijs
vwo	voortgezet wetenschappelijk onderwijs Te vergelijken met ASO in België, voorbereidend op universiteit Duur: 6 jaar.

---

<sup>5</sup> [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl)