

Bijlagen

Bijlage 1

Individuele verschillen

We hebben ook onderzocht of de resultaten van ons onderzoek dat in 4.3.1 wordt beschreven, afhankelijk zijn van individuele verschillen met betrekking tot leeftijd, geslacht, opleiding en sector waarin docenten werkzaam zijn.

Om het effect van leeftijd te kunnen onderzoeken hebben we de deelnemers ingedeeld in twee leeftijdscategorieën, de jongere (< 45 jaar) en de oudere docenten (> 45 jaar). Vervolgens hebben we voor een aantal vragen nagegaan of er een leeftijdseffect aangetoond kan worden. Dat is gedaan voor de vragen 1, 2, 6 en 8. De resultaten zijn (in enigszins gecompliceerde vorm voor wat het aantal categorieën betreft) weergegeven in tabel B 1.

Tabel B 1 Reacties op de vragen 1, 2, 6 en 8 per leeftijdscategorie

Vraag	leeftijd	antwoordcategorie		
vraag 1		positief	negatief	ambigu
	< 45	8	1	5
	> 45	22	15	16
vraag 7		ja	nee	overig
	< 45	13	2	3
	> 45	23	17	10
vraag 11	positief	negatief	overig	
	< 45	12	0	6
	> 45	40	6	6
vraag 13	positief	negatief	ambigu	
	< 45	10	0	9
	> 45	24	10	24

χ^2 -berekeningen over de gegevens van tabel B 1 leveren geen significante effecten. De χ^2 -waarden voor de vier vragen zijn, respectievelijk, 3.3; 4.3; 4.2; en 7.7. Voor $df = 2$ levert dat in geen van de vier gevallen een significant resultaat op.

Wanneer we de gegevens op de vier vragen samen nemen dan kunnen wel enkele trends worden geconstateerd. Zo tekent zich af dat de oudere docenten (> 45 jaar) over het algemeen negatiever reageren dan de jongere leerkrachten. Voor alle vier de vragen geldt dat de oudere docenten vaker negatief oordelen dan de jongere collegae. Bezien we de positieve reacties van de docenten dan geldt voor drie van de vier vragen dat de jongere docenten vaker positief reageren dan de oudere docenten, die bovendien ook vaker scoren in de categorieën 'ambigu' of 'overige'. Met andere woorden: ofschoon de leeftijd geen statistisch significant effect blijkt te hebben op de beantwoording van de vragen is het 'overall' beeld toch zodanig dat gesteld kan worden dat de jongere deelnemers meer open staan voor het intervisieproject en een positievere attitude vertonen dan de oudere deelnemers. Zij zijn gemiddeld negatiever en tonen meer weerstand tegen dit veranderingsproces.

Soortgelijke analyses zijn ook uitgevoerd met betrekking tot geslacht (man versus vrouw), opleiding (universitair, eerste graad en tweede graad) en sector (basisvorming, vmbo en tweede fase). In geen van deze gevallen is een statistisch significant effect gevonden. Maar ook hier geldt dat er enkele trends geconstateerd kunnen worden. Zo vertonen vrouwelijke deelnemers de neiging om positiever te reageren dan hun manlijke collegae.

Wat de opleiding betreft is gebleken dat de universitair opgeleide docenten gemiddeld meer moeite hebben met aspecten van de intervisie zoals 'verplichting' en 'sturing'. Zij verschillen hierin vooral van de tweede-graders, die positiever zijn in hun oordeel over deze facetten. Al met al gaat het hier om kleine verschillen zodat in feite geconcludeerd moet worden dat opleiding als zodanig nauwelijks effect heeft op de waardering voor het intervisieproject. Dat geldt ook voor de sector waarin men werkzaam is. Hier wordt de suggestie gewekt dat de docenten die werkzaam zijn in de tweede fase van het voortgezet het vaakst negatief (en ook het minst vaak positief) zijn vergeleken met de collegae uit de andere sectoren.

Toetsing van interacties tussen de hierboven genoemde variabelen (leeftijd, geslacht, opleiding en sector) is niet goed mogelijk, gezien het lage meetniveau waarop de gegevens zijn verzameld. Op het eerste gezicht kan worden gesteld dat de groep die bestaat uit oudere manlijke leerkrachten, die universitair zijn opgeleid en werkzaam zijn in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (zoals dat aan het KWC gegeven wordt) zich het meest ongunstig uitlaat over het interventieproject. Een ander uiterste vormt de groep jongere vrouwelijke docenten. Zij reageren gemiddeld positiever en staan meer open voor innovatie.

Bijlage 2

Vergelijking van resultaten van het intervisieproject

Aanwijzingen over de betrouwbaarheid van het onderzoek kunnen ook worden verkregen door onze resultaten te vergelijken met die welke door Zuylen zijn gerapporteerd in zijn dissertatie. Zuylen (1999) heeft onderzoek gedaan naar de effecten van intervisieprojecten op acht verschillende scholen, waaronder het KWC. De vergelijking is om twee redenen relevant. In de eerste plaats omdat het onderzoek van Zuylen, zoals gezegd, breedschaliger was dan het onze. Een ander verschil is dat zijn conclusies gebaseerd zijn op materiaal dat veel eerder is verzameld dan in deze studie het geval is. Daar zit een tijdsverschil van ongeveer vier jaar tussen.

Indien we ons richten op een kernvraag uit onze onderzoek, namelijk of en in hoeverre docenten zeggen iets geleerd te hebben van het intervisieproject, dan geven de onderzoeken grofweg eenzelfde beeld.

Zuylen heeft in zijn onderzoek ten dele andere categorieën gebruikt dan in deze studie. In beide gevallen zijn de categorieën 'ja' en 'nee' gebruikt. Waar Zuylen de categorie 'een beetje' gebruikt, hanteert Van Driel de categorie 'nauwelijks'. Als we deze als equivalent beschouwen dan blijkt het volgende.

Tabel B.2 Vergelijking van de opbrengsten van het intervisieproject van Zuylen (1999) met die van Van Driel (2006).

	Ja	Nee	Nauwelijks
Zuylen	33	7	21
Van Driel	36	19	10

Toepassing van de Chi-kwadraat (Zuylen versus Van Driel) geeft het volgende resultaat te zien: $\chi^2 = 24.2$; $df = 2$; $p < .001$.

Het verschil tussen beide onderzoeken is significant. Dat is niet toe te schrijven aan de ja-antwoorden, want die zijn in de studie ongeveer gelijk, namelijk zo'n 50%. Bij Zuylen wordt relatief vaak de categorie 'nauwelijks' gebruikt

(36% versus 15%), terwijl bij Van Driel de nee-categorie vaker voorkomt (29% versus 11%). De resultaten van ons onderzoek worden dus voor wat de positieve reacties van de docenten betreft, gesteund door de bevindingen van Zuylen; we zien dit als een bevestiging van de betrouwbaarheid van ons onderzoek. Het verschil tussen beide studies wordt vooral veroorzaakt door het onderscheid dat is gemaakt tussen 'niet' en 'nauwelijks'; als beide categorieën samengevoegd worden, verdwijnt dit.

Bijlage 3

Dit is het projectplan in het Dadenplan van het Beleidskader. Het plan heeft betrekking op professionalisering en onderwijsontwikkeling in de havo/vwo sector. Het betreft het schooljaar 2005/2006. De nummers verwijzen naar de nummering in het schooldocument. Het projectplan is opgesteld door drie docenten, die de rol van projectcoördinatoren (of ook wel onderwijscoördinatoren, OCO's) gekregen hebben. Elk van hen coördineert de onderwijsontwikkeling en de professionalisering in een leergebied: communicatie (met name talen), mens en maatschappij, exacte vakken.

7 HAVO / VWO

7.1 *Professionalisering en onderwijsontwikkeling*

315

Projectcoördinatoren: Joanneke van Aller, Jan Gideonse en Frans Teeuw

CONTEXT

- Doorlopende leerlijnen en verticalisering
- Vervolg ADSWL (na de evaluatie)²²
- Inbedden Duo-projecten
- Inbedden LOBOB project²³
- Continuering projecten waarborgen
- Samenhang projecten
- Ontwikkelen vaardigheden curriculum (brede vakvaardigheden en algemene vaardigheden)
- Pedagogische samenhang en Zelf aan het Stuur (In samenhang eigen verantwoordelijkheid ontwikkelen met ruimte om te sturen)

²² ADSWL staat voor een cursus Activerende Didactiek en Samen Werkend Leren

²³ LOBOB is een vervolg in de bovenbouw op het LOBO project. LOB staat voor Leerlijn Onderzoekende houding in de Bètavakken. De O daarna staat voor onderbouw, de laatste B staat voor bovenbouw.

DOEL

Een platform waarbinnen de onderwijskundige ontwikkelingen en de professionalisering van docenten in de sector H/V bijeen kunnen komen en gestroomlijnd worden, met het oog op verdere ontwikkeling. Hierbij staan samenhang (zowel horizontaal als verticaal) en vernieuwing centraal.

AANPAK

- Leergebieden onderverdelen in drie hoofdcategorieën: communicatie/ M&M/Exact (expressievakken en beweging vallen onder alle drie)²⁴
- Drie ontwikkelmogelijkheden bieden: in duo's; in zelfsturende groepen en sectorbreed.
- Groepen formeren zich rondom een thema / idee voor ontwikkeling
- Elk van de drie leergebieden valt onder een onderwijscoördinator
- Overlappende groepen/duo's worden ondergebracht bij één onderwijscoördinator.
- Elke docent H/V kan zich melden voor een duo en/of groep en/of sectorbreed
- Verschillende frequentie van samenkomen (duo's vaak; groepen vier tot zes keer, sector twee keer)
- Doelen / resultaten worden duidelijk en SMART geformuleerd
- Tijd en ruimte creëren voor overleg en ontwikkeling
- Uitwisseling van ontwikkeling bevorderen en input binnen halen.

316

Rol duo

Een duo kan op elk terrein van onderwijsontwikkeling een plan indienen. Het kan een plan voor verdere ADSWL-ontwikkeling zijn, maar ook iets anders. Als het maar *vernieuwend* is op het KWC en verder gaat dan een enkele individuele ontwikkeling. (een klein plannetje mag ook).

Dit plan wordt aangevraagd met :

- Doel (globaal)
- Aanpak
- Stappenplan
- Te verwachten resultaat (SMART)
- Evaluatievorm (Q5)
- Gewenste facilitering (tijd, ruimte, materiaal, overlegvorm, bevoegdheden, begeleiding, scholing, etc)

De duo's plannen hun eigen overleg in de tijd. Afspraken worden gemaakt met de onderwijscoördinator.

Facilitering varieert al naargelang de plannen.

²⁴ M&M staat voor het leergebied Mens en Maatschappij

Rol zelfsturende groep:

Binnen een leergebied geeft een groep docenten aan met een zekere regelmaat bij elkaar te willen komen (b.v. vier tot zes keer per jaar).

Zij kunnen zich vormen rondom een bepaald thema (LOBOB b.v.) of didactiek (ADSWL b.v.) of ontwikkeling van vaardigheden (curriculumontwikkeling) e.d. Ook zijn werk/ontwikkelmiddagen mogelijk.

Zij formuleren hun plan (zie duo's) ook zo SMART mogelijk.

Zij kunnen dit doen onder supervisie.

Facilitering varieert al naar gelang de plannen.

Rol sectorbreed

Diegenen die niet gaan werken in een groep of duo, vallen automatisch in de sectorbrede groep. Voor de sector in zijn geheel worden minimaal twee middagen belegd, waarop gewerkt wordt, geschoold en/of uitgewisseld wordt. Vanuit de duo's, de groepen (en eventueel ook vanuit individuen) worden hier- toe door de OCO's wensen geïnventariseerd.

Rol onderwijscoördinator (OCO)

- benaderen van (individuele) docenten voor deelname duo/groep/sector
- talenten herkennen en stimuleren
- vormen van groep(en)
- supervisie over groep(en)
- (mee)werken aan scholingsprogramma
- n.a.v. de groepen en duo's ook eigen doelen stellen
- contact houden met duo's; volgen, bevragen, evalueren
- overzicht houden op ontwikkelingen van groep en duo's
- op de hoogte blijven van ontwikkelingen in eigen leergebied
- initiatieven ontplooien
- processen bewaken in groepen en duo's
- kleinschaligheid bewaken
- contacten onderhouden met buiten (Universiteit/ Ped. Centra e.d.)
- overleg met de twee andere OCO's
- overleg met en adviseren van MT
- evalueren van toegekende facilitering

Facilitering varieert al naargelang de omvang van de taak.

Rol MT

Overleg met OCO's en plannen/invullen van sectorbijeenkomsten.

Toetsen van plannen aan sectorbeleidsplan

Toekennen van facilitering

Facilitering :

OCO's vooralsnog faciliteren met 90 klokuren. Na een jaar wordt geëvalueerd hoe dit uitkomt. Daarnaast worden duo's en groepsleden gefaciliteerd naar rato van hun plannen. Facilitering komt uit de pot van duoprojecten, ADSWL, LOBO(B), ZAHS, en PROCO's.²⁵ Ook deze faciliteringen worden jaarlijks geëvalueerd.

In te huren scholing komt uit het scholingsbudget.

²⁵ ZAHS staat voor Zelf Aan Het Stuur (een professionaliseringsprogramma); PROCO's staat voor Profielcoördinatoren.