

IMPACT EN ONTWIKKELING VAN STUURKRACHT VAN MOVEEL-STUDENTEN TIJDENS DE OPLEIDING (STUDIEJAAR 1 EN 2)

Cohort 1 (2019-2020)

Madeleine Hulsen, Hedi Windgassen, Helma Oolbekkink, Marijke Kral

20 december 2023

INHOUDSOPGAVE

MANAGEMENTSAMENVATTING.....	3
1 INLEIDING	10
1.1 Aanleiding	10
1.2 Onderzoeksvragen.....	11
2 ONDERZOEKSOPZET EN DATAVERZAMELING	12
2.1 Onderzoeksopzet longitudinaal onderzoek.....	12
2.2 Dataverzameling	13
2.3 Respons	14
2.4 Analyse	14
3 RESULTATEN	16
3.1 Achtergrond en context studenten en innovatievraagstukken	16
3.2 Impact van de MOVEEL-student op de onderwijsinnovatie met ict	20
3.3 Kenmerken van de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten	30
3.4 Bevorderende en belemmerende factoren	41
4 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	59
4.1 Impact van de MOVEEL-studenten op de onderwijsinnovatie met ict in de onderwijspraktijk tijdens de MOVEEL	59
4.2 Kenmerken van de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten tijdens de MOVEEL	61
4.3 Bevorderende en belemmerende factoren voor de stuurkracht van de MOVEEL-studenten tijdens de MOVEEL	62
4.4 Aanbevelingen en aandachtspunten na twee jaar MOVEEL	63
4.5 Vooruitblik naar de volgende metingen.....	64
REFERENTIES.....	65
BIJLAGE A. DOELEN INNOVATIEVRAAGSTUKKEN COHORT 1, STUDIEJAAR 1	66
BIJLAGE B. DOMEINEN IMPACT	67
BIJLAGE C. STORYLINES STUURKRACHT PER STUDENT (COHORT 1, METING 1).....	68
BIJLAGE D. STORYLINES STUURKRACHT PER STUDENT (COHORT 1, METING 2).....	69

MANAGEMENTSAMENVATTING

Achtergrond en onderzoeksvragen

Het doel van de Master Ontwerpen van Eigentijds Leren (MOVEL) is om studenten op te leiden tot innovatieve professionals die in de onderwijspraktijk (in alle sectoren) het verschil kunnen maken door het toepassen van eigentijds onderwijs met inzet van ict en het stimuleren van innovaties binnen de school (Van der Want & Oolbekkink-Marchand, 2020). MOVEL-studenten verbinden de opleiding met onderzoek naar een innovatievraagstuk in hun eigen praktijk. Stuurkracht of *professionele agency* speelt hierbij een belangrijke rol. Binnen de MOVEL is aandacht voor manieren waarop studenten stuurkracht kunnen ontwikkelen om binnen de context van hun school aan onderwijsinnovaties met ict te werken die het onderwijs daadwerkelijk verbeteren.

Om de impact van studenten op de beroepspraktijk en de ontwikkeling van hun stuurkracht te kunnen volgen, is in 2020 op verzoek van de beroepenveldcommissie en de leiding van de master een longitudinaal (vijfjarig) onderzoek gestart waarbij drie cohorten MOVEL-studenten gedurende een periode van vier jaar worden gevolgd (twee jaar tijdens de opleiding en twee jaar na afronding van de opleiding). Het onderzoek wordt uitgevoerd door (docent-)onderzoekers van de Academie Educatie.

De onderzoeksvragen zijn:

1. Welke impact heeft de MOVEL-student op de onderwijsinnovatie met ict in de onderwijspraktijk op school/in de onderwijsinstelling tijdens en na afloop van de MOVEL?
2. Wat is kenmerkend voor de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten tijdens en na afloop van de MOVEL?
3. Welke factoren belemmeren en bevorderen de stuurkracht van studenten in de opleidingspraktijk en de onderwijspraktijk tijdens en na afloop van de MOVEL?

In deze rapportage gaan we in op de ervaringen van de eerste lichting MOVEL-studenten (2019-2020) en hun schoolleiders tijdens de tweejarige MOVEL-opleiding.

Respondenten en dataverzameling

De studenten van cohort 2019-2020 zijn allen werkzaam in het basisonderwijs. Aan de meting in studiejaar 1 hebben tien studenten deelgenomen en zeven schoolleiders (van in totaal acht studenten). In studiejaar 2 hebben dezelfde tien studenten deelgenomen en vier schoolleiders (van in totaal zeven studenten¹). Drie van de studenten waren tijdens de MOVEL met hun school betrokken bij de iXperium

¹ Sommige schoolleiders waren als leidinggevende verbonden met meerdere studenten.

Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict PO en hebben hun activiteiten voor de MOVEEL hierop afgestemd.

In beide studie jaren is een semi-gestructureerd (online) een-op-een interview gehouden met de studenten en de betrokken schoolleiders, waarin werd teruggeblikt op het afgelopen studiejaar. Ter voorbereiding op de interviews is een beknopte documentenanalyse uitgevoerd van beschikbare beroepsproducten en documenten over het innovatievraagstuk. Tijdens het interview hebben de studenten aan de hand van 'sleutelmomenten' een storyline gemaakt over de ontwikkeling van hun stuurkracht met betrekking tot de innovatie en in het algemeen. Alle interviews zijn getranscribeerd en vervolgens gecodeerd en geanalyseerd aan de hand van een codeboek.

Resultaten en conclusies

We gaan hieronder aan de hand van de onderzoeksvragen in op de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek in studiejaar 1 en 2 en sluiten af met enkele aanbevelingen en een vooruitblik naar volgende metingen.

1. Impact van de MOVEEL-studenten op de onderwijsinnovatie met ict in de onderwijspraktijk tijdens de MOVEEL

In het **eerste studiejaar** lag de focus op het ontwerpen en testen van de onderwijsinnovatie met ict in de eigen klas. Voor vrijwel alle studenten was het innovatievraagstuk gericht op het vergroten van zelfregie of zelfregulatievaardigheden bij leerlingen. De studenten kregen halverwege het studiejaar te maken met de COVID-19-pandemie en de daaropvolgende invoering van het afstandsonderwijs. Ondanks deze omstandigheden geeft het merendeel van de studenten aan impact te zien van het werken aan de onderwijsinnovatie met ict in het eerste jaar. Het gaat dan met name om ervaren impact op de onderwijspraktijk, door bijvoorbeeld het gebruik van andere leeractiviteiten of werkvormen en de (andere) inzet van ict-toepassingen. Ook zijn er bij een groot deel van studenten al indicaties van positieve effecten op het gebied van bijvoorbeeld motivatie en zelfvertrouwen bij de leerlingen (in lijn met het beoogde doel van de innovatie). Opvallend is dat iets meer dan de helft van de studenten in het eerste jaar ook al impact van het werken aan de innovatie heeft gezien binnen de school, terwijl de nadruk in het eerste jaar lag op het werken aan de innovatie in de klas.

In het **tweede studiejaar** zijn de meeste studenten verdergegaan met het werken aan de onderwijsinnovatie die in het eerste jaar is opgestart. Het gaat dan hoofdzakelijk om doorontwikkeling, verbreding naar andere groepen en/of inhoudelijke verdieping. Het traject is bij de meeste studenten aan het eind van het tweede studiejaar nog niet afgerond (dit is ook niet per se beoogd).

In vergelijking met het eerste jaar zien nu alle studenten impact van het werken aan de onderwijsinnovatie bij de leerlingen. Deze krijgen bijvoorbeeld meer regie op het eigen leerproces en/of

kunnen daar beter op reflecteren (metacognitieve vaardigheden). Bijna alle studenten ervaren ook impact binnen de school. Dit is ook vaker dan in het eerste jaar. Er is bijvoorbeeld meer afstemming gekomen tussen de onderwijsinnovatie, de onderwijskundige visie en doelen van de school of er wordt anders (meer formatief) getoetst. De toegenomen impact binnen de school is in lijn met de verschuiving in de focus van het innovatievraagstuk in het tweede studiejaar (van micro- naar mesoniveau). Een kanttekening bij de impact binnen de school is dat er soms meerdere en met elkaar samenhangende ontwikkelingen gaande zijn binnen een school. Het is dan niet altijd duidelijk of veranderingen specifiek of alleen het gevolg zijn van het werken aan het innovatievraagstuk.

Net als in het eerste jaar ziet een meerderheid van de studenten ook impact op de onderwijspraktijk. Het gaat dan met name om veranderingen in leeractiviteiten of werkvormen, andere doelen en meer keuzemogelijkheden hierin voor leerlingen. De helft van de studenten zet in het tweede jaar ict anders in (doelgerichter, meer of beter), bijvoorbeeld in de vorm van een app, dashboard of een office-toepassing. Niet bij alle studenten is de beoogde ict-inzet gerealiseerd, door praktische of organisatorische omstandigheden.

Studenten zien vaker dan in het eerste jaar effecten bij andere leerkrachten binnen de school, doordat het team door de MOVEL-studenten verder is meegenomen in de onderwijsinnovatie en de hierbij benodigde kennis en vaardigheden (bijv. over een meer coachende rol, beter kijken naar leerlingen en het geven van feedback). Dit is nog wel in ontwikkeling en vraagt ook teambrede professionalisering en een ondersteunende schoolleider en/of visie vanuit de school. De vorming van PLG's (waarin de MOVEL-student een trekkende rol heeft) werkt hierbij ondersteunend.

Een opvallende ontwikkeling in het tweede studiejaar is de door de studenten ervaren toename van impact *buiten* de school. Het gaat dan bijvoorbeeld om kennisdeling of samenwerking met andere scholen, (onderwijs)instellingen of platforms binnen of buiten het bestuur.

Schoolleiders zien in het tweede jaar de meeste impact van het werken aan het innovatievraagstuk op het leren van leerlingen, de onderwijspraktijk (vaker dan in het eerste jaar) en het team. Schoolleiders noemen relatief minder vaak dan studenten impact binnen te school.

Competenties leren en lesgeven met ict

Uit de interviews komt naar voren dat een aantal studenten in het **eerste studiejaar** heeft geworsteld met de inzet van de eigen competenties op het gebied van leren en lesgeven met ict voor de onderwijsinnovatie. Er leek bij enkele studenten ook sprake te zijn geweest van een wat nauwere invulling van de competenties. Uit de antwoorden van studenten in het interview was af te leiden dat zij meer de ict-vaardigheden (knoppenvaardigheden) in gedachten hadden bij de competenties en niet zozeer (ook) het pedagogisch-didactisch gebruik van ict, ontwerpen van ict-rijk onderwijs en opleiden van ict-geletterde leerlingen en de competenties om te leren en innoveren met ict.

Waar in het eerste jaar sommige studenten worstelden met de invulling van de competenties leren en lesgeven met ict zijn studenten in het **tweede studiejaar** zich meer bewust geworden van wat ze al kunnen en weten. Ook zijn ze meer gaan nadenken over de pedagogisch-didactische inzet van ict en hoe de inzet van ict aansluit op de behoeften van de leerlingen en de schoolvisie.

Studenten hebben de uitwisseling van kennis en ervaringen op het gebied van leren en lesgeven met ict met mede-MOVEL-studenten erg gewaardeerd. Tegelijkertijd waren er kritische kanttekeningen bij de invulling van de module vanuit de MOVEEL. Een aantal studenten had behoefte aan meer inspirerende voorbeelden en (tussentijdse) feedback. Er hebben inmiddels aanpassingen plaatsgevonden in de opzet en beoordeling van de module.

2. Kenmerken van de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten tijdens de MOVEEL

In het **eerste studiejaar** beschrijven de studenten over het algemeen in de periode tot aan de coronamaatregelen een positieve lijn in de ontwikkeling van hun stuurkracht. In de MOVEEL wordt aandacht besteed aan vier factoren die deze ontwikkeling kunnen bevorderen, namelijk:

1. inzicht van de professional in de eigen stuurkracht,
2. de dialoog tussen de professional en betrokkenen/leidinggevende,
3. draagvlak creëren en gedeeld leiderschap, en
4. onderzoekend vermogen (Oolbekkink-Marchand, 2018; Oolbekkink-Marchand et al., 2017).

Deze vier factoren komen duidelijk terug in de storylines en sleutelmomenten die studenten tijdens dit onderzoek hebben omschreven, ondanks dat dit pas over het eerste jaar van de studie ging. Opvallend daarbij is dat studenten vooral stuurkracht benoemen in de relatie met anderen (team informeren, draagvlak creëren, gezien worden), ofwel factor 2 en 3. Dit geldt ook voor de schoolleiders, zij benoemen vooral het delen van kennis en inzichten, het team betrekken en meenemen, en richting geven. De schoolleiders zien bij alle acht betrokken studenten een ontwikkeling van hun stuurkracht. Bij de meeste studenten zien de schoolleiders ontwikkeling in de rol binnen de school en naar collega's en/of in hun kennis en competenties.

Toen de corona-maatregelen ingevoerd werden en de scholen het afstandsonderwijs moesten inrichten, bood dit voor een aantal studenten kansen om stuurkracht te ontwikkelen/in te zetten door bijvoorbeeld een strategie voor de school te bepalen of collega's te trainen in het gebruik van digitale leeromgevingen. Andere studenten ervoeren deze periode als negatief omdat hun kennis van leren en lesgeven met ict juist niet gezien of benut werd binnen de school, of omdat zij niet de innovatie konden doorvoeren zoals gepland.

In het **tweede studiejaar** ervaren studenten weer fluctuaties in hun stuurkracht gedurende het schooljaar, deels ook weer vanwege COVID-19. Andere factoren die de stuurkracht in het tweede jaar beïnvloeden zijn de schoolcontext en ontwikkelingen binnen de school (draagvlak bij het team, ervaren

ruimte door directie, management- of personeelwisselingen) en persoonlijke factoren of omstandigheden. De vier factoren die de ontwikkeling van stuurkracht kunnen beïnvloeden (zie hierboven) zijn ook zichtbaar in het tweede jaar. Het gaat wel voornamelijk om stuurkracht in relatie tot en in dialoog met anderen (het delen van kennis, het betrekken en meenemen van het team en leerlingen bij het onderzoek) (factor 2). Een zichtbare ontwikkeling is dat sommige studenten er bewust voor hebben gekozen om een stapje terug te doen en niet zelf (alleen) aan het roer te blijven staan (gedeeld leiderschap; factor 3). Het onderzoekend vermogen (factor 4) komt niet zo expliciet terug in de storylines, maar is vanuit de opleiding verweven met het werken aan het innovatievraagstuk in de eigen praktijk en het nemen van initiatief bij het verder brengen daarvan. De bevindingen laten ook zien dat studenten meer inzicht hebben gekregen in (eigen) stuurkracht en hoe ze deze gericht (al dan niet) kunnen inzetten (factor 1). De opbrengsten die de studenten ervaren van het inzetten van stuurkracht zijn meer draagvlak, betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid binnen de school.

De betrokken schoolleiders zien in het tweede jaar ook stuurkracht(ontwikkeling) bij de studenten. Het gaat dan met name om richting geven, kennis en inzichten delen en het team meenemen en betrekken bij de onderwijsinnovatie. In het tweede jaar zien de schoolleiders bij vrijwel alle studenten ook een ontwikkeling in stuurkracht, met name in het gedrag en invulling van de rol naar collega's. Het gaat dan bijvoorbeeld om het opzetten van een professionele leergemeenschap en het delen van kennis en literatuur vanuit de MOVEL. Vanwege de kleine aantallen is het moeilijk een vergelijking te maken met het eerste jaar.

3. Bevorderende en belemmerende factoren voor de stuurkracht van de MOVEL-studenten tijdens de MOVEL

Uit de meting in het **eerste studiejaar** blijkt dat de schoolcontext en de MOVEL-opleiding de belangrijkste bepalende factoren zijn geweest voor het inzetten van stuurkracht en het werken aan de innovatie. Dit komt zowel naar voren uit de gesprekken met de studenten als de schoolleiders. Binnen de school hebben met name de ondersteuning van bijvoorbeeld collega's en de rol van de schoolleider impact gehad op het werken aan de innovatie (bevorderend of belemmerend). De MOVEL-opleiding is ook een belangrijke bepalende factor geweest. Dit heeft te maken met de directe verbinding tussen de opleiding en het werken aan het innovatievraagstuk. Studenten kunnen opgedane kennis en inzichten meteen toepassen in de praktijk. De samenwerking met collega-studenten en het delen van ervaringen heeft positief bijgedragen aan verdere bewustwording van en reflectie op de eigen stuurkracht. De directe verbinding met de praktijk in de MOVEL kan ook belemmerend werken als het vraagstuk verandert of er ook moet worden afgestemd met andere ontwikkelingen binnen de school (bijvoorbeeld bij de Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict PO). Een derde belangrijke bepalende factor voor de ontwikkeling van de stuurkracht en het werken aan de innovatie was de COVID-19-crisis en de invoering van het afstandsonderwijs. Enerzijds heeft het afstandsonderwijs belemmerend

gewerkt voor het werken aan de onderwijsinnovatie, omdat bepaalde activiteiten niet konden worden uitgevoerd, maar anderzijds hebben studenten juist daardoor ook stuurkracht kunnen inzetten en tonen bij het vormgeven van het afstandsonderwijs.

In het **tweede studiejaar** zijn net als in het eerste jaar factoren de MOVEL-opleiding en de schoolcontext belangrijke bepalende factoren bij het inzetten van stuurkracht en het werken aan het innovatievraagstuk. Een opvallend verschil met het eerste studiejaar is het ervaren belang van de (innovatieve) houding van de student. Dit wordt door bijna alle studenten en schoolleiders genoemd als bevorderende factor. Het gaat hier vooral om de betrokkenheid bij het onderwerp en de stimulerende, verbindende en enthousiasmerende rol/houding die de student aanneemt in relatie tot het team en collega's. Wat betreft factoren in de school valt in het tweede jaar op dat de rol van de schoolleider relatief belangrijk is (als critical friend, mentaal ondersteuner en facilitator). Zoals al eerder aangegeven speelde COVID-19 ook in het tweede jaar nog een belangrijke belemmerende rol.

Aanbevelingen en aandachtspunten na twee jaar MOVEL

Deze rapportage over de impact en ontwikkeling van het eerste cohort MOVEL-studenten tijdens de MOVEL laat zien dat de studenten in twee jaar tijd veel hebben bereikt binnen (en soms zelfs buiten) de eigen onderwijspraktijk en op het gebied van de eigen professionele ontwikkeling. In aanvulling op de conclusies formuleren we hieronder een aantal algemene aandachtspunten en aanbevelingen voor de MOVEL en blikken we vooruit naar de volgende metingen.

► Inzet van stuurkracht voor competenties voor leren en lesgeven met ict

Bij de eerste meting was er onduidelijkheid bij studenten over de verwachtingen vanuit de opleiding ten aanzien van de competenties voor leren en lesgeven met ict vanuit de opleiding. Ook leek het vermogen van de studenten om bewust invloed uit te oefenen, keuzes te maken of een houding aan te nemen op dit gebied nog niet zo sterk ontwikkeld. In het tweede studiejaar lijkt hier ontwikkeling in te zijn: studenten zijn zich meer bewust van hun eigen competenties en weten beter hoe ze ict pedagogisch en didactisch en op maat kunnen inzetten ten behoeve van het innovatievraagstuk. Wel gaven studenten aan behoefte te hebben aan meer inspiratie en concrete voorbeelden en tussentijdse feedback in de opleiding. Bij de storylines waarin studenten aan de hand van sleutelmomenten hebben verteld over hun stuurkracht en de ontwikkeling daarvan valt op dat er weinig (spontaan) wordt gezegd over de inzet van de competenties voor leren en lesgeven met ict in relatie tot het innovatievraagstuk (alleen waar het gaat om algemene stuurkracht voor het online onderwijs) (zie ook Bijlage D). Bij vervolgmetingen zal hier explicieter naar worden gevraagd.

► **Aandacht voor alle aspecten van stuurkracht**

In het eerste jaar kwam naar voren dat de studenten stuurkracht voornamelijk zien of hebben geïnterpreteerd als iets wat ze 'samen' met anderen doen; ze sturen iets of iemand aan. De andere aspecten van stuurkracht (inzicht van de professional in zijn/haar eigen stuurkracht en het onderzoekend vermogen) kwamen minder terug. In het tweede jaar zien we hier wel een ontwikkeling in, maar het blijft goed om in de opleiding (expliciet) aandacht te besteden (ook in het tweede jaar) aan alle aspecten van stuurkracht.

► **Ondersteuning binnen de school**

Uit beide metingen blijkt dat de context waarbinnen de student aan de onderwijsinnovatie werkt binnen de eigen school een zeer belangrijke factor voor het slagen van de onderwijsinnovatie. Vanuit de MOVEEL is het belangrijk om bij de studenten en leidinggevendenden een vinger aan de pols te houden over de ondersteuning binnen de school (op alle niveaus). Hier kan bijvoorbeeld aandacht aan worden besteed bij de intervisie- en coachingsmomenten voor de studenten en bij de partnergесprekken met de leidinggevendenden die periodiek worden gevoerd.

Vooruitblik naar de volgende metingen

Het cohort (oud-)studenten van cohort 2019-2020 wordt nog twee jaar verder gevolgd na afronding van de MOVEEL. Daarnaast heeft het onderzoek zich uitgebreid naar studenten van de twee volgende cohorten (2020-2021 en 2021-2022). Over het onderzoek naar deze cohorten wordt in aparte rapportages verslag gedaan. Het eerste cohort MOVEEL-studenten was bijzonder omdat het alleen leerkrachten betrof in het basisonderwijs. Naast het volgen van de ontwikkeling van deze student in de twee jaar na afronding van de MOVEEL is het interessant te kijken wat eventuele overeenkomsten en verschillen zijn met de andere twee cohorten, waarin onderwijsprofessionals uit alle onderwijssectoren zijn vertegenwoordigd.

1 INLEIDING

De Master Ontwerpen van Eigentijds Leren (MOVEL) is in september 2019 van start gegaan met de eerste lichting studenten. De master beoogt studenten op te leiden tot innovatieve professionals die in de onderwijspraktijk (in alle sectoren) het verschil kunnen maken tussen leerlingen door het toepassen van eigentijds onderwijs met inzet van ict en het stimuleren van innovaties binnen de school (Van der Want & Oolbekkink-Marchand, 2020). Studenten verbinden de opleiding met onderzoek in hun eigen praktijk waarbij personaliseren van leren met inzet van ict een essentiële plaats inneemt. Stuurkracht speelt hierbij een belangrijke rol en binnen de opleiding is er dan ook aandacht voor manieren waarop studenten stuurkracht kunnen ontwikkelen om binnen de context van hun school aan praktijkontwikkeling met ict te werken die het onderwijs daadwerkelijk verbeteren. De definitie van stuurkracht die binnen de opleiding wordt gehanteerd is:

Stuurkracht, of professionele agency, van leraren is het bewust uitoefenen van invloed, keuzes maken of een houding aannemen in een specifieke situatie die invloed heeft op het werk van leraren binnen de school of daarbuiten en/of op hun professionele identiteit (Oolbekkink, 2018).

1.1 Aanleiding

Op verzoek van de beroepenveldcommissie en de leiding van de master is in het najaar van 2020 een longitudinaal onderzoek van start gegaan naar de impact van het volgen van de master op de beroepspraktijk. De beroepenveldcommissie is met name geïnteresseerd in het werken aan het innovatievraagstuk en de impact ervan in de eigen klas en in de school. Vanuit de leiding en de docenten van de master is behoefte aan meer inzicht in de ontwikkeling van de studenten in de master en na afloop van de master. Binnen de master wordt aandacht besteed aan stuurkracht en de ontwikkeling van de student als innovatieve professional die doordacht vormgeeft aan eigentijds onderwijs met ict. Dit gebeurt onder andere door studenten inzicht te geven in hun stuurkracht en de 'resources' die zij binnen hun (school)omgeving kunnen benutten om hun stuurkracht te ontwikkelen ten bate van de innovatie. Ook daagt de master studenten uit zich te ontwikkelen op het gebied van gepersonaliseerd leren met behulp van ict en verwerven zij daartoe de competenties voor leren en lesgeven met ict op masterniveau.

Uit onderzoek naar de stuurkracht van leraren blijkt dat deze ontstaat in interactie tussen de persoon van de leraar en zijn/haar omgeving (Eteläpelto, et al., 2013; Toom et al., 2015). De context van de master biedt de gelegenheid om meer inzicht te krijgen in de ontwikkeling van stuurkracht en de bevorderende en belemmerende factoren die hierbij een rol spelen. Met betrekking tot het ontwikkelen van competenties voor leren en lesgeven met ict geldt dat er al veel bekend is over de benodigde

competenties van leraren, maar nog weinig inzicht is in de mate waarin leraren deze competenties (door)ontwikkelen in de beroepspraktijk, in welke mate zij blijvend een bijdrage leveren aan doordachte praktijkontwikkeling met ict in de school en welke factoren in de schoolorganisatie daarbij een rol spelen. Als we het over stuurkracht hebben, bedoelen we ook stuurkracht ten aanzien van onderwijsontwikkeling met ict.

1.2 Onderzoeksvragen

Het doel van het onderzoek is om 1) inzicht te krijgen in de bijdrage die studenten leveren aan de innovaties met ict in de onderwijspraktijk, 2) inzicht te krijgen in de (ontwikkeling van) stuurkracht van studenten zowel tijdens als na afloop van de opleiding en 3) inzicht te krijgen in factoren uit de opleidings- en onderwijspraktijk die belemmerend of bevorderend zijn voor de stuurkracht van studenten. Deze doelen zijn vertaald in de volgende overkoepelende onderzoeksvragen:

1. Welke impact heeft de MOVEEL-student op de onderwijsinnovatie met ict in de onderwijspraktijk op school/in de onderwijsinstelling tijdens en na afloop van de opleiding?
2. Wat is kenmerkend voor de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten tijdens en na afloop van de MOVEEL?
3. Welke factoren belemmeren en bevorderen de stuurkracht van studenten in de opleidingspraktijk en de onderwijspraktijk tijdens en na afloop van de MOVEEL?

In deze rapportage gaan we in op de impact en ontwikkeling van het eerste cohort MOVEEL-studenten *tijdens* de tweejarige masteropleiding.

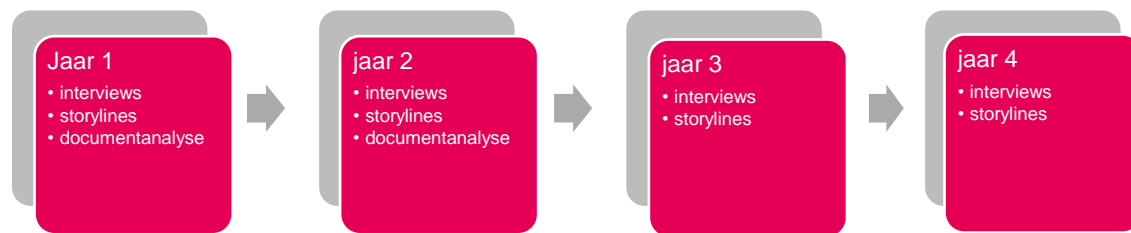
2 ONDERZOEKSOPZET EN DATAVERZAMELING

2.1 Onderzoeksopzet longitudinaal onderzoek

Het onderzoek heeft een longitudinaal karakter: studenten die de MOVEL volgen, worden gedurende een periode van vier jaar gevolgd (twee jaar tijdens de opleiding en twee jaar na afloop van de opleiding). Deelname aan het onderzoek is op vrijwillige basis.

Deze rapportage heeft betrekking op de studenten van cohort 1, die in 2019-2020 met de opleiding zijn begonnen. Deze studenten zijn allen werkzaam in het basisonderwijs. In totaal worden bij het onderzoek drie opeenvolgende cohorten van MOVEL betrokken². Vanaf cohort 2 zijn de studenten werkzaam in verschillende onderwijssectoren (bo, vo, mbo, hbo).

Figuur 2.1 Onderzoeksopzet (weergegeven voor cohort 1 van de MOVEL)



De dataverzameling vindt plaats door kwalitatieve onderzoeksmethoden: semi-gestructureerde interviews en storylines. Ter voorbereiding op de interviews en om een globaal beeld te krijgen van de student en het innovatievraagstuk wordt er in de eerste twee jaar een beperkte documentanalyse uitgevoerd. Deze documentanalyse hield in het bekijken van relevante documenten en opleidingsproducten van de studenten (bijv. cv, beschrijving innovatievraagstuk, position paper, stuurkracht selfie, beroepsproducten). Voor de documentanalyse heeft afstemming plaatsgevonden met de coördinator en docenten van de MOVEL.

2.1.1 Interview studenten

Om inzicht te krijgen in de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten en hun bijdrage aan innovaties met ict in de onderwijspraktijk wordt een semi-gestructureerd interview afgenomen bij de studenten. De interviewleidraad is gebaseerd op eerder onderzoek naar de stuurkracht van leraren (Oolbakkink-Marchand et al., 2017). Studenten maken tijdens het interview een storyline waarin zij terugblikken op de ontwikkeling van hun stuurkracht met betrekking tot de innovatie en in het algemeen.

² Het onderzoek naar cohort 1 (start opleiding 2019-2020) vindt plaats van 2020 t/m 2023; het onderzoek naar cohort 2 (start opleiding 2020-2021) van 2021 t/m 2024 en het onderzoek naar cohort 3 (start opleiding 2021-2022) van 2022 t/m 2025.

Bij het bespreken van de storyline met de student wordt doorgevraagd op sleutelmomenten voor de student (hoogte/dieptepunten) en de factoren die tijdens deze momenten een rol hebben gespeeld. Voor de introductie van de storyline en de vragen die daarbij worden gesteld, is gebruik gemaakt van eerder onderzoek van onder andere Beijaard et al. (1999); Meijer et al. (2011); Oolbakkink et al. (2017) en van onderzoek en instrumenten ontwikkeld door het iXperium Centre of Expertise Leren met ict (Van Loon et al., 2016; Van Loon et al., 2018; Van Loon et al., 2020).

2.1.2 Interview schoolleider/leidinggevende

Om inzicht te krijgen in hoe de leidinggevende de impact en (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten ervaart, wordt jaarlijks een kort interview gehouden met de schoolleider/leidinggevende van de school waar de student werkzaam is. De schoolleiders worden hierbij gevraagd welke opbrengsten zij zien van het werken aan de onderwijsinnovatie, de (ontwikkeling van de) stuurkracht van de studenten, de wijze waarop zij de student hierbij hebben ondersteund, op de bijdrage die de student heeft geleverd aan de innovaties met ict in de onderwijspraktijk en belemmerende en bevorderende factoren voor de ontwikkeling van de stuurkracht van de studenten.

2.2 Dataverzameling

Studiejaar 1

Vanwege de omstandigheden met betrekking tot COVID-19 heeft de dataverzameling voor de eerste meting van cohort 1 later plaatsgevonden dan gepland (in het tweede studiejaar, van december 2020 tot januari 2021). In november 2020 zijn alle studenten van het eerste cohort tijdens een bijeenkomst mondeling geïnformeerd over het onderzoek. Daarnaast hebben de studenten informatie over het onderzoek ontvangen. Alle interviews werden uitgevoerd door onderzoekers van de Academie Educatie. De interviews zijn online afgenomen. Interviews met de studenten duurden circa een uur. Tijdens het interview met de studenten is ook een storyline getekend van de ontwikkeling van de stuurkracht in het afgelopen jaar. De interviews met de schoolleiders namen circa een half uur in beslag. De onderzoeker gaf tijdens het interview aan dat het onderzoek betrekking had op het eerste studiejaar en de respondenten werden gevraagd hierop terug te kijken. Omdat de interviews plaatsvonden tijdens het tweede studiejaar werden echter soms ook meer recente ervaringen of opbrengsten (uit het tweede jaar) genoemd. Deze antwoorden zijn buiten beschouwing gelaten bij de analyses.

Studiejaar 2

De dataverzameling voor de tweede meting bij cohort 1 heeft tussen april en mei 2021 plaatsgevonden en bestond net als in het eerste jaar uit semi-gestructureerde online interviews met de studenten en schoolleiders. De interviews werden uitgevoerd door (docent)onderzoekers van de Academie Educatie.

Voor een verdere beschrijving van de werkwijze en instrumenten zie hierboven. Bij de planning van de dataverzameling heeft afstemming plaatsgevonden met de projectleiding/het kernteam van de MOVEL.

2.3 Respons

Studiejaar 1

Naar aanleiding van de verstrekte informatie over het onderzoek hebben zich tien studenten (van de totale groep van zestien studenten) aangemeld voor deelname aan het onderzoek. Drie van de tien studenten namen met hun school ook deel aan de Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict in het primair onderwijs³. Op deze scholen is in een iXperiumdesignteam gewerkt aan het vormgeven van evidence-informed gepersonaliseerd onderwijs met ict in de school. De studenten op deze scholen maakten deel uit van het designteam en hadden hun eigen vraag (meestal) afgeleid van het grotere onderwijskundige vraagstuk waaraan binnen de onderzoekswerkplaats is gewerkt.

Bij de eerste meting hebben zeven schoolleiders van acht deelnemende studenten aan het onderzoek meegewerkt (een schoolleider was leidinggevende van twee studenten). De schoolleiders zijn telefonisch of via e-mail benaderd voor het onderzoek en hebben net als de studenten een kort informatieblad over het onderzoek ontvangen.

Studiejaar 2

Alle tien studenten van de eerste meting hebben ook aan de tweede meting deelgenomen (zie Tabel 2.1). Daarnaast zijn vier schoolleiders geïnterviewd, die in totaal zeven studenten vertegenwoordigden (een schoolleider was de leidinggevende van drie studenten). Twee studenten hadden bij de tweede meting een andere schoolleider dan bij de eerste meting vanwege een directeurswisseling.

Tabel 2.1 Aantallen studenten en leidinggevendenden cohort 1 (startjaar 2019-2020), studiejaar 1-2

	Studiejaar 1	Studiejaar 2
Studenten	10	10
Schoolleiders	7	4

2.4 Analyse

Studiejaar 1

Alle respondenten (studenten en schoolleiders) hebben bij de start van het onderzoek toestemming gegeven voor het gebruik van de (geanonimiseerde) opnames van de interviews. De opnames van de interviews met de studenten en schoolleiders van de eerste meting zijn getranscribeerd en vervolgens door (docent-)onderzoekers van de Academie Educatie aan de hand van een codeboek gecodeerd en

³ Voor meer informatie zie: <https://www.ixperium.nl/onderzoeken-en-ontwikkelen/onderzoekswerkplaatsen/onderzoekswerkplaats-primair-onderwijs/>

geanalyseerd met behulp van Atlas.ti, een softwareprogramma voor kwalitatieve data-analyse. Het codeboek is gebaseerd op een conceptueel kader met domeinen van impact bij ontwikkelwerk van leraren (Frost & Durrant, 2002), het actantenmodel (Van Loon et al., 2020) en het eerdergenoemde onderzoek naar stuurkracht (Oolbekkink et al. 2017). Alle coderingen in Atlas.ti zijn gecheckt en waar nodig besproken door een tweede codeur.

Studiejaar 2

Bij de tweede meting is ervoor gekozen om niet meer in Atlas.ti te coderen omdat de ervaring was dat dit veel tijd kost. De opnames van de interviews met de studenten en schoolleiders zijn in eerste instantie samengevat en geanalyseerd door (docent-)onderzoekers van de Academie Educatie aan de hand van het voor de eerste meting opgestelde codeboek en een analyseschema (in Excel) (zie ook hierboven). Om de kwaliteit en vergelijkbaarheid van de (longitudinale) analyses beter te kunnen borgen zijn alle interviews van de tweede meting in een later stadium daarnaast volledig getranscribeerd. Met behulp van de transcripten zijn de eerder gemaakte samenvattingen gecheckt (door een tweede onderzoeker) en waar nodig aangevuld (met citaten).

3 RESULTATEN

In deze resultatensectie gaan we eerst in op de achtergrond en context van studenten en de inhoud van de innovatievraagstukken en daarna op de resultaten per onderzoeksvraag⁴. We bespreken steeds eerst de resultaten in het eerste studiejaar en daarna de resultaten en ontwikkelingen in het tweede studiejaar.

3.1 Achtergrond en context studenten en innovatievraagstukken

In het interview met de studenten is eerst kort ingegaan op de achtergrond van de studenten, de context van de school (schoolcultuur, houding van het team ten aanzien van innovatie, visie op (de rol van) ict en de randvoorwaarden met betrekking tot de MOVEL-opleiding).

3.1.1 Achtergrond en context

Studiejaar 1

De meeste studenten werken parttime en hebben ruime ervaring in het basisonderwijs. Soms hebben de studenten naast hun functie als leerkracht ook nog een andere functie binnen de school, zoals ict-coördinator, mediamentor of MT-lid.

Over het algemeen is er op de scholen waar de studenten werkzaam zijn een open houding bij het schoolteam ten aanzien van onderwijsinnovatie. Sommige studenten geven wel aan dat het belangrijk is om collega's geleidelijk mee te nemen om de vernieuwing goed te kunnen borgen. Dit hangt ook samen met de visie op het onderwijs van de school, die soms nog in ontwikkeling is. De samenstelling van en wisselingen in het team (en op managementniveau) kunnen de sfeer en houding ten aanzien van vernieuwing beïnvloeden. Een student heeft bijvoorbeeld meerdere collega's die een masterdiploma hebben. Zij hebben bij vernieuwingen al meer een aanpak van eerst goed verkennen wat er al bekend is in plaats van iets bedenken en meteen uitvoeren.

Niet alle scholen zijn even ver met de inzet van ict en er zijn ook verschillen in de kennis over leren en lesgeven met ict binnen teams. Op een aantal scholen hebben kinderen hun eigen laptop of ander device met een digitale leeromgeving, maar dit gaat niet altijd gelijk op met een visie op ict.

“We doen heel veel met ict. Kinderen zijn in het bezit van een eigen Chromebookje, we werken met digitale leeromgevingen voor kinderen. Maar wat is daar eigenlijk nu de visie op, dat zouden we eigenlijk nog meer moeten verankeren.” (student 5)

⁴ Om anonimiteit van de respondenten te waarborgen gebruiken we bij het bespreken van de resultaten bij alle respondenten de mannelijke verwijswaarden hij/hem.

De MOVEL-opleiding kent een vaste opleidingsdag (woensdag) waarop de lessen plaatsvinden. De meeste studenten zijn voor deze dag vrijgeroosterd van lesgevende en andere taken. Er zijn wel verschillen: een student krijgt vanuit school naast de opleidingsdag eens in de drie weken een extra dag, een andere student volgt de opleiding geheel in eigen tijd. Een paar studenten konden gebruik maken van de Teambeurs Primair onderwijs. De studenten voelen zich over het algemeen voldoende gefaciliteerd en ondersteund vanuit de school, maar de opleiding vraagt ook om de inzet van 'eigen tijd'. Zeker op piekmomenten in de opleiding (bij deadlines) is het daarbij soms lastig om de balans te bewaken tussen werk, privé en opleiding.

Studiejaar 2

In het tweede studiejaar zijn alle studenten nog op dezelfde school werkzaam. Veranderingen in de achtergrond en de schoolcontext ten opzichte van het eerste jaar hebben vooral betrekking op personele wisselingen (bijv. een nieuwe of interim-directeur, wisselingen in het team). Deze wisselingen kunnen een negatieve impact hebben op de innovatie als de student bijvoorbeeld een andere leerkracht moet vervangen of andere taken erbij krijgt binnen de school. Soms hebben de wisselingen een positief effect, als er bijvoorbeeld na een moeilijke periode meer rust, structuur, betere samenwerking met de (nieuwe) schoolleider of een betere sfeer binnen de school komt. Dat kan dan weer een positieve doorwerking hebben op het innovatievraagstuk van de student. Meerdere studenten benoemen dat de schoolleider en/of collega's in het tweede jaar meer betrokken zijn geraakt bij de innovatie. Bijna de helft van de studenten geeft desondanks aan dat de innovatie zich nog op een 'eilandje' bevindt. Sommige studenten hebben hier wel vooruitgang in geboekt door het starten van professionele leergemeenschappen of door het innovatievraagstuk te verbinden met de schoolvisie. Soms is er sprake van competitie met andere innovaties binnen de school.

"Ik ben in gesprek gegaan met mijn collega's en de contacten met de directeur zijn ook beter geworden. Ik ben de directeur ook als sparringpartner gaan gebruiken. Het is wel nog steeds dat mensen meedoen met de opdracht van ... , en niet dat het belangrijk is voor de school."
(student 9)

De meeste studenten hebben in het tweede jaar nog dezelfde rol en taken binnen de school. Een student staat niet meer op dezelfde groep als in het eerste jaar, een andere student staat door ziekte van een collega meer uren voor de klas en nog een andere student heeft meer managementtaken gekregen binnen de school. Er zijn weinig veranderingen wat betreft de facilitering in uren voor de opleiding.

3.1.2 Innovatievraagstuk en rol ict

Studiejaar 1

Voor vrijwel alle studenten geldt dat het innovatievraagstuk is gericht op het vergroten van zelfregie of zelfregulatie (eigenaarschap/autonomie) bij leerlingen. Een aantal studenten zet daarbij in op de vaardigheden die daarvoor nodig zijn bij leerkrachten, anderen meer op de vaardigheden van de leerlingen, zoals het versterken van de executieve vaardigheden. Soms verandert het vraagstuk in de loop van de opleiding. Zie bijlage A voor een overzicht van (het doel van) de innovatievraagstukken waar de studenten in het eerste jaar aan hebben gewerkt.

Studenten hebben in het eerste jaar in verschillende mate ict in de uitvoering van het ontwerp betrokken. Dit komt deels doordat deze groep studenten te maken kregen met de lockdown en afstandsonderwijs door de COVID-19-pandemie, waardoor niet alle activiteiten konden worden uitgevoerd. Voorbeelden van de inzet van ict in het ontwerp in het eerste studiejaar zijn:

- het gebruik van een ict-tool om leerlingen meer eigenaarschap te geven;
- een dashboard in Trello voor leerkrachten met handvatten, tools, handelingsuggesties om leerlingen te laten werken aan executieve vaardigheden; en
- de inzet van Gynzy om leerlingen meer zelfregie te geven.

Studiejaar 2

In het tweede jaar van de MOVEEL hebben de studenten verder gewerkt aan de verdieping en/of verbreding van hun innovatievraagstuk binnen de school, in samenspraak met het team en de schoolleider. De studenten hebben op verschillende manieren verder gewerkt aan het innovatievraagstuk⁵:

- doorontwikkeling ontwerp (acht studenten)
- verbreding naar andere groepen (zes studenten)
- verdieping van het ontwerp (vijf studenten)
- nieuw innovatievraagstuk (een student)

Bijna alle studenten hebben de innovatie in het tweede jaar doorontwikkeld. Daarbij gaat het soms om de verdere uitwerking van het ontwerp (van een dashboard of een app), vaak in combinatie met een inhoudelijke verdieping of uitbreiding (bijv. ook aandacht voor executieve functies of coachingsvaardigheden van leerkrachten). Vaak gaat het ook om doorontwikkeling voor andere doelgroepen, zoals tools om de leerkrachten te ondersteunen bij de uitvoering van de innovatie. Ruim de helft van de studenten heeft de innovatie (ook) verbreed naar andere groepen en twee studenten zelfs naar de hele school. In een enkel geval is verbreding naar andere groepen wel geprobeerd, maar

⁵ De aantallen tellen op tot meer dan tien omdat de studenten vaak op meerdere manieren verder hebben gewerkt aan de innovatie.

niet geslaagd. Een student heeft om persoonlijke redenen in het tweede jaar een nieuw innovatievraagstuk opgepakt.

Daar waar relevant proberen de meeste studenten ict in hun innovatie te betrekken. Het gaat dan vaak om het gebruik van office-toepassingen zoals MS Excel of Google Docs via Google Classroom. Bij twee studenten wordt er gewerkt met een dashboard (bijv. van Trello), met informatie, zoals handvatten, tools en handelingssuggesties voor leerkrachten en/of leerlingen. Twee studenten hebben een app ontwikkeld gericht op leerkrachten (bijv. om het formatief handelen te ondersteunen). Bij sommigen is het (nog) niet gelukt om ict in de innovatie te integreren, omdat de beoogde oplossing niet beschikbaar is of niet kan worden gerealiseerd, bijvoorbeeld door technische of AVG-problemen.

3.1.3 Inzet competenties leren en lesgeven met ict

Studiejaar 1

De studenten proberen over het algemeen hun competenties met betrekking tot leren en lesgeven met ict gericht en op maat in te zetten ten behoeve van de onderwijsinnovatie: *“wat is er nodig in zo’n tool om dan die dingen te tackelen waar we tegenaan lopen?” (student 1)*. Een student geeft specifiek aan daarbij ook het doel van de inzet in het oog te houden. De aandacht die er binnen de MOVEL-opleiding is voor de competenties leren en lesgeven met ict hebben een andere student meer inzicht gegeven in hoe je ict een structurele plek geeft in het onderwijs. Daarnaast wordt het hebben van een kritische houding ten aanzien van de mogelijke ict-middelen genoemd. Een student heeft de ict-inzet in het ontwerp bewust klein gehouden en bijvoorbeeld niet zelf een app ontwikkeld: *“Het gaat hier echt om de juiste interventies en daar een goed middel bij vinden” (student 7)*. Een andere student heeft de inzet van zijn competenties en ambities afgestemd op de ontwikkelingsfase van de school en de innovatie eerst kleinschalig aangepakt, door eerst uit te gaan van wat er op school aan ict-middelen aanwezig is en daar gericht de eigen kennis en vaardigheden op in te zetten.

Studiejaar 2

De studenten zetten in het tweede jaar van de MOVEL hun competenties met betrekking tot leren en lesgeven met ict net als in het eerste jaar zoveel mogelijk bewust en op maat in ten behoeve van de onderwijsinnovatie. Studenten zijn door de studie meer gaan nadenken over hun eigen (pedagogisch-didactische) inzet van ict en of dit ook de gewenste en juiste inzet is, die aansluit bij wat leerlingen nodig hebben en bij de visie van de school:

“Ik denk vooral dat het daarboven hangt, het pedagogisch, didactische. Op welke wijze zet ik ict in? Beredeneerd, doelgericht. Op die wijze dat het verrijkend is voor het onderwijsaanbod en voor kinderen. Dus ik denk dat met name dat voor mij het meest waardevol is geweest en dan gaat het over met name de kennis die ik nu heb van het TPACK-model, dat je echt weet van, op welke wijze, waarom zet ik ict in? Dat als eerste. Welk doel dient het? En het ontbreken

daarvan van een visie op onze school. ... Dus die bewustwording en dat is voor mij wel een oogopener geweest nu.” (student 5)

“Ergens blijf ik toch zeggen van, nee, het moet echt een tool zijn. Het moet iets- Ik vind een Excelbestand, in mijn optiek blijft dat gewoon een beetje knullig. Zo’n Leerpaden-app of dat emotioneel welbevinden, dat was gewoon echt een tool, dat zag er gewoon uit, dat was een poppetje, het groeide, het deed en het bewoog. Ik denk, dat vind ik nou ... masterniveau.” (student 8)

3.2 Impact van de MOVEL-student op de onderwijsinnovatie met ict

Studenten en schoolleiders is gevraagd welke opbrengsten (impact) zij in het eerste jaar (al) zien van (het werken aan) de onderwijsinnovatie met ict op het leren van leerlingen, de onderwijspraktijk, de leerkrachten, de school en buiten de school. Studenten hebben tijdens het interview een uitgebreide lijst met domeinen van impact voor zich gezien, bij de schoolleiders zijn alleen onderstaande tussenkopjes genoemd. Tot slot is aan de studenten gevraagd welke opbrengsten zij zien van het inzetten van hun competenties voor leren en lesgeven met ict. Tabel 3.1 bevat een overzicht van de door studenten en schoolleiders ervaren impact van de onderwijsinnovatie op de verschillende domeinen.

Tabel 3.1 Impact van de MOVEL-student op de onderwijsinnovatie met ict in het eerste jaar volgens studenten en schoolleiders (aantallen respondenten)

Impact op ...	Studenten		Schoolleiders	
	studiejaar 1	studiejaar 2	studiejaar 1	studiejaar 2*
<i>Leren van leerlingen</i>	7	10	4	5
<i>Onderwijspraktijk</i>	8	8	2	4
<i>Leerkrachten</i>	6	8	4	4
<i>School</i>	6	9	3	2
<i>Buiten school</i>	2	7	3	3

*Telling aantal schoolleiders is vanuit de gekoppelde student.

Studiejaar 1

In het eerste studiejaar zien studenten de meeste impact in hun eigen onderwijspraktijk en op het leren van de leerlingen. Schoolleiders zien ook relatief vaak impact van het werken aan de onderwijsinnovatie op het leren van leerlingen en daarnaast ook op leerkrachtniveau.

Studiejaar 2

Alle studenten zien in het tweede jaar van de MOVEL opbrengsten bij het leren van de leerlingen en bijna alle studenten zien ook opbrengsten in de school. Dit laatste is in lijn met de verschuiving in de focus van het innovatievraagstuk in het tweede studiejaar (van micro- naar mesoniveau). Verder valt op

dat in vergelijking met het eerste jaar er vaker opbrengsten worden benoemd buiten de school (door zeven studenten). Schoolleiders zien (net als in het eerste jaar) ook relatief vaak impact van het werken aan de onderwijsinnovatie op het leren van leerlingen en daarnaast ook op leerkrachtniveau. Er worden iets vaker opbrengsten voor de onderwijspraktijk ervaren. De verschillen met het eerste jaar zijn beperkt.

We gaan in de volgende paragrafen in meer detail in op de door de studenten en schoolleiders ervaren opbrengsten in de verschillende domeinen in het eerste en het tweede jaar van de MOVEL.

3.2.1 Leren van leerlingen

Studenten

Studiejaar 1

Zeven van de tien studenten zien opbrengsten op het gebied van het leren van leerlingen. Bij zes studenten gaat het om een ervaren toename van de motivatie of het zelfvertrouwen van de leerlingen doordat ze onder andere meer zicht krijgen op hun eigen kunnen of meer regie krijgen. Dit leidt bij de leerlingen tot meer eigenaarschap, stuurkracht, zelfvertrouwen, betrokkenheid en/of motivatie, in overeenstemming met wat was beoogd met het betreffende innovatievraagstuk (zie Bijlage A).

“Ja, want zij hebben nu stuurkracht. Omdat ze ook nu weten wat ze moeten leren. En nou had ik dus van de week een toets gedaan en dan heb ik meteen zelf die resultaten in de tool laten zetten. ... En de volgende dag stond er alweer een rij, mag ik die in Taalblobs? Ik ga dat doel pakken. En gaan. Dus dat is gewoon een verschil.” (student 1)

Vijf studenten geven aan (ook) een opbrengst te zien op het gebied van de metacognitieve vaardigheden. Leerlingen lijken zich bewuster van de doelen en kunnen beter inschatten waar ze staan. Meestal hiermee samenhangend, zien zes studenten dat leerlingen ook meer regie voeren op hun eigen leerproces.

“Dus de betrokkenheid van de kinderen, die werd enorm verhoogd doordat ze zelf hadden gekozen voor bijvoorbeeld de instructie. Dus je merkte dat ze gewoon echt nog gericht keken naar de instructie en meededen.” (student 4)

Een student geeft aan ook een verandering te zien in de relatie met de leerlingen.

De meeste studenten zagen na het eerste jaar nog geen directe impact van de innovatie op de leerresultaten. Dit is ook nog niet te verwachten. Enkele studenten gaven aan dat dit wel het uiteindelijke doel was van de innovatie, maar dat de interventieduur in het eerste jaar (mede door de corona-maatregelen) hiervoor nog te kort was.

Studiejaar 2

Alle studenten zien op basis van hun onderzoek naar de onderwijsinnovatie in het tweede jaar (meerdere) opbrengsten op het gebied van het leren van leerlingen. Mede door het gericht en formatiever werken aan leerdoelen krijgen leerlingen meer regie op het eigen leerproces en dit kan leiden tot meer motivatie en zelfvertrouwen of een betere taakwerkhouding. Aan de andere kant zien enkele studenten dat het zelfvertrouwen of de motivatie van sommige leerlingen ook kan afnemen als zij merken dat ze bijvoorbeeld meer instructie of herhaling nodig hebben dan andere leerlingen. Ook blijkt de innovatie bij verbreding toch niet altijd geschikt voor alle groepen of vakken. Het meer formatief werken aan leerdoelen is voor zowel de leerkracht als de leerlingen een leerproces: bij een student kwam naar voren dat leerlingen de leerdoelen toch als een summatief proces benaderden; ze probeerden veel mogelijk doelen zo snel mogelijk af te vinken. Een student relateerde dit ook aan diens eigen leerproces bij de MOVEEL:

“Het is wel grappig dat je zo binnen MOVEEL eigenlijk in datzelfde proces zit als waar je je kinderen eigenlijk in wil hebben en dan kom je er eigenlijk wel achter dat je ook zelf heel erg moet wennen aan het niet krijgen van cijfers en je eigen leerdoelen bepalen en zo. Het maakt wel heel veel duidelijk. Soms wil je dingen gewoon afstrepen, weg, klaar, boekje dicht, volgende onderdeelje. En dat doen we onze kinderen ook aan, dus ik snap wel waar het vandaan komt.” (student 6)

Een aanzienlijk deel (acht studenten) ziet ontwikkelingen bij de leerlingen op het gebied van metacognitieve vaardigheden (meer reflectie op het eigen leerproces).

“[De leerkrachten voeren] dat in in die digitale kwaliteitskaart en die kinderen voeren het in op een A4'tje in een soort van analyseformulier, zodat ze inzicht krijgen in welk doel ze dus bij de instructie moeten zijn. En dat is wel heel mooi ook om terug te horen en te zien bij de kinderen dat ze dan dus ook echt- Want dan schrijven ze zelf hun woorden op die ze verkeerd en die ze goed hadden. En dan zien ze dus ook letterlijk van, wacht even, hier moet ik de komende periode aan werken. En als ze dan tijd hebben om nog aan werkpakketten te werken, dan geven ze ook zelf aan van, ik pak leerdoel 33 want die vond ik moeilijk. Dus dat horen en zien we wel terug.” (student 3)

“Ik had voorafgaand gemeten van intrinsieke motivatie, van waarvoor doe je dit nou? Dan was het antwoord altijd van, omdat ik naar de havo wil of dat ik een bepaald schoolniveau wil halen. En nu geven ze als antwoord: ‘Waarom doe ik dit? Omdat ik dat doel gewoon onder de knie wil krijgen.’ En dan denk ik, dan kan je ook wel iets concluderen over intrinsieke motivatie.” (student 1)

“Kinderen zijn bewuster van wat ze aan het doen zijn en gaan daar meer mee aan de slag. Ze willen ook echt daar zichzelf in ontwikkelen.” (student 10)

De studenten noemen soms ook wat concretere opbrengsten op basis van het onderzoek dat ze hebben uitgevoerd naar het innovatievraagstuk, zoals dat 70-75% van de leerlingen vindt dat hun zelfvertrouwen is toegenomen, of dat 80% van de leerlingen aangeeft dat ze beter, leuker en meer kunnen leren.

Schoolleiders

Studiejaar 1

Vier van de zeven schoolleiders geven aan opbrengsten te zien in het domein leren van leerlingen, zij zien opbrengsten op het gebied van metacognitieve vaardigheden en drie van deze schoolleiders zien opbrengsten op het gebied van regie op het eigen leerproces.

“De leerlingen voelden echt dat ze mee konden denken over keuzes en keuzes konden maken over ... wat wil ik leren en welke instructiebehoefte heb ik?” (schoolleider 4)

Studiejaar 2

De schoolleiders zien bij de tweede meting bij vijf studenten een of meer opbrengsten op het gebied van het leren van leerlingen. Het gaat dan met name om bewustwording bij de leerlingen van de (eigen) doelen en vaardigheden en regie op het eigen leerproces.

“Wat ik leuk vind om te zien is als er met die groepen gewerkt wordt, is dat die leerlingen ook veel betrokken worden in dat proces. En daar ontstaat dan ook een gesprek van, wat vind jij eigenlijk fijn werken?” (schoolleider 7)

3.2.2 Onderwijspraktijk

Studenten

Studiejaar 1

Door het werken met de innovatie in het eerste jaar zien acht van de tien studenten veranderingen in de onderwijspraktijk. Bij vijf studenten ging het om een verandering in de leeractiviteiten of de werkvormen. Onderdeel van de innovatie was dat deze werden aangepast (bijvoorbeeld meer vraaggestuurd werken) of er kwamen nieuwe activiteiten bij (bijvoorbeeld coachingsgesprekken). De helft van de studenten zag ook impact op (het gebruik van) de ict-toepassingen. Dit hield in het anders (doelgerichter, meer of beter) gebruiken ervan of het uitproberen van nieuwe toepassingen. Vier studenten gaven aan dat ook de doelen voor leerlingen veranderd waren door de innovatie: deze waren nu adaptief, er waren nieuwe doelen bijgekomen (bijvoorbeeld doelen omtrent metacognitieve vaardigheden), leerlingen mochten zelf doelen kiezen en/of er werd meer gewerkt aan doelen die nog niet behaald waren (reparatiedoelen).

“Je biedt iets aan een bepaalde periode, bepaalde doelen. Die rond je dan af, die toets je. En dan vervolgens zit het jaar zo vol met nieuwe doelen, waardoor je nooit meer terugkomt op die doelen die je al gehad hebt. Nu had ik dus die toetsen gedaan van de eerste twee thema’s en ... gisteren waren ze allemaal weer nog die doelen aan het kiezen van die ze dus niet helemaal gehaald hadden nu bij die toets, want dat hadden ze in die tool ingevuld. Normaal gesproken zou dat nooit gebeuren want dan gaan we weer door met de volgende doelen. Dus in die zin is er wel extra oefening op de doelen die ze niet beheersen.” (student 1)

Studiejaar 2

Ook in het tweede jaar ziet een meerderheid van de studenten impact van het werken aan de innovatie op de onderwijspraktijk. Het gaat dan met name om veranderingen in leeractiviteiten en werkvormen (bij zeven studenten), bijvoorbeeld dat de leerlingen vaker een werkwijze of leermiddelen mogen kiezen die bij hen en hun doel passen, of dat de samenstelling van de groepen is veranderd.

“Ze mogen ook nu vaker een werkwijze kiezen die bij hun past. Dus je kiest een bepaalde regel uit, of je nou een balletje gaat gooien of je gaat wat kaartjes uitprinten of je doet een game op de computer, moet je zelf weten, maar we evalueren daarna wel wat je ervan geleerd hebt en of je dit dus de volgende keer weer zo zou doen of niet. Dus dat is wel veranderd.” (student 1)

Zes studenten zien (ook) veranderingen op het gebied van leerdoelen. Deze zijn meestal niet veranderd, maar er wordt zoals eerder aangegeven gericht aan gewerkt. Om dit te ondersteunen is meer ingezet op de ontwikkeling van de executieve functies. Verder wordt de gebruikte methode soms anders of flexibeler ingezet om gericht aan de leerdoelen te werken. Vier studenten zien ook impact van het werken aan de onderwijsinnovatie op de leermiddelen. Er wordt bijvoorbeeld met een nieuwe methode (Gynzy of Snappet) gewerkt, of de methode wordt anders ingezet zodat er bijvoorbeeld wat meer geclusterd aan leerdoelen gewerkt kan worden. Een student geeft aan dat er doelenkasten zijn gemaakt, waarin per doel materialen liggen die de leerlingen kunnen pakken.

Er wordt door de studenten geen impact benoemd van de inzet van ict-toepassingen bij de onderwijsinnovatie. Uit paragraaf 0 bleek wel dat er wel doorontwikkeling is wat betreft de inzet van ict-toepassingen.

Schoolleiders

Studiejaar 1

Twee schoolleiders zien ook veranderingen in de onderwijspraktijk, namelijk de leeractiviteiten. Bijvoorbeeld door het inzetten van tools/interventies om aan de sluiten op de leerbehoeften van de leerlingen. Hierdoor werden ook de leerdoelen beïnvloed: leerlingen konden meedenken over wat zij nodig hadden. Hierbij gaf een schoolleider aan dat de leerkracht vervolgens de juiste tool/interventie moet kiezen om leerlingen te ondersteunen.

“Hè, want daar gaat het om, die leerkracht moet bepaalde interventies of tools gebruiken om dat kind tot die inzichten te laten komen, dat zijn echt opbrengsten, dat zijn echt dingen die je dan wilt zien.” (schoolleider 3)

Studiejaar 2

In het tweede jaar geven de schoolleiders bij vier studenten aan veranderingen te zien in de onderwijspraktijk door de onderwijsinnovatie van de student. In drie gevallen worden er andere leeractiviteiten en werkvormen gebruikt (bijv. meer instructie en remediëring op maat, (een tool voor) het voeren van kindgesprekken, variatie in werkvormen (digitaal en op papier). Bij drie studenten geven de schoolleiders aan dat er vanuit de onderwijsinnovatie gericht wordt gewerkt aan leerdoelen en bij twee studenten zien de schoolleiders veranderingen in de onderwijspraktijk wat betreft tijd en plaats van leren, bijvoorbeeld door de invoer van stille werkplekken of een andere roostering.

“Wat wij nu anders doen, is veel meer leerdoelen benoemen, ook vanuit onze aanpak, ook vanuit de methodes, dat we dat niet alleen digitaal voor het voetlicht brengen, maar ook- En dus niet alleen Gynzy of met zo’n app, maar ook meer en meer op papier en remediërend, uitdagend, dat.” (schoolleider 8)

3.2.3 Leerkrachten

Studenten

Studiejaar 1

Zes studenten zagen tijdens de innovatie hun rol als leerkracht veranderen. Hun rol werd meer coachend, de leerlingen werden actiever en kregen meer verantwoordelijkheid. Drie studenten geven aan dat hun coachende vaardigheden daardoor ook zijn verbeterd. De meeste studenten benoemen ook dat het werken aan de innovatie (en het volgen van MOVEL) een positieve invloed heeft gehad op hun persoonlijke capaciteit of de interpersoonlijke capaciteit. Ze benoemen bijvoorbeeld dat er een meer professionele dialoog is ontstaan tussen de leerkrachten of dat zij zelf een kritischere houding hebben gekregen.

Studiejaar 2

De veranderende, meer coachende rol van de leerkracht wordt ook bij de tweede meting door een meerderheid (zeven studenten) genoemd. Bij de eerste meting had deze verandering vooral betrekking op de student zelf. In het tweede jaar is een doorwerking zichtbaar naar collega's, die door de MOVEL-student in de meer coachende rol zijn meegenomen. Het is vaak nog wel een nog lopend proces, dat ook om teambrede professionalisering vraagt. Het (gaan) werken in professionele leergemeenschappen (PLG's) werkt hierbij ondersteunend.

“... we werken uiteindelijk toe naar doelen die zijn gesteld binnen die PLG's. En daardoor is iedereen in ontwikkeling en worden mensen meegenomen. Dat merk je ook. Geregeld wordt er gevraagd om na te denken over een vragenlijst, wat weer aansluit bij een bepaalde PLG of je wordt geïnterviewd. En dus iedereen is in ontwikkeling en bezig en dat is, vind ik, wel een heel mooi proces.” (student 7)

Bijna alle studenten (negen) zien in het tweede jaar ook impact van het werken aan de innovatie bij hun teamleden op het gebied van persoonlijke capaciteiten (opvattingen, kennis, vaardigheden en strategieën). Het gaat dan bijvoorbeeld om de ontwikkeling van vaardigheden om met individuele leerlingen in gesprek te gaan, coachende vaardigheden, pedagogisch-didactische vaardigheden, beter kijken naar leerlingen en het geven van feedback. Er is meer bewustwording bij de teamleden over wat ze zelf nodig hebben en waar nog professionalisering is gewenst, of er is hierover binnen het team een discussie op gang gekomen.

Schoolleiders

Studiejaar 1

Vier schoolleiders geven aan dat zij impact van de innovatie zien op de leerkracht. Eén schoolleider geeft hierbij aan dat de rol van de leerkracht verandert. Vier schoolleiders geven aan dat de innovatie van invloed is geweest op de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteit van leerkrachten. De studenten hebben hun collega's geïnformeerd en ondersteund. Collega's werden hierdoor enthousiast en wilden meer betrokken zijn.

“En wat heel leuk is, is dat je dan dus ook ziet eigenlijk dat uitstrooien wat [de student] in het eerste jaar heeft gedaan, dat dat ook effect had, want alle leerkrachten die betrokken zouden zijn, wilden ook graag deelnemen aan de PLG.” (schoolleider 10)

Studiejaar 2

Bij de tweede meting geven de schoolleiders van vier studenten aan impact van de innovatie te zien op leerkrachten binnen de school, het gaat enerzijds om de meer coachende rol die wordt gevraagd (en de begeleiding die ze hierbij krijgen van de MOVEL-student) en anderzijds zien

de schoolleiders bewustwording, toegenomen draagvlak en enthousiasme bij teamleden over het innovatievraagstuk van de MOVEEL-student.

3.2.4 School

Studenten

Studiejaar 1

Zes van de tien studenten zien door de innovatie ook veranderingen in de school. De veranderingen die zij noemen zijn heel divers. Er zijn bijvoorbeeld Chromebooks of een nieuwe digitale methode aangeschaft of er is gewerkt aan de ict-infrastructuur. Er is ook gewerkt aan visie-ontwikkeling, op onderwijskundig gebied, een specifiek vakgebied of wat betreft de inzet van ict. Ook zijn op sommige scholen lesruimtes (her)ingericht of is er gewerkt aan ouderbetrokkenheid.

Studiejaar 2

De studenten zien in het tweede jaar meer impact van het werken aan de innovatie in de school (negen van de tien studenten). Voor zeven studenten heeft de innovatie invloed gehad op of sluit deze aan bij de onderwijskundige visie en doelen van de school. Zo is het thema van het innovatievraagstuk van de studenten in veel gevallen opgenomen in de visie van de school (bijv. in het jaarplan). Studenten merken daarbij op dat er soms meerdere, met elkaar samenhangende, ontwikkelingen binnen de school gaande zijn waardoor het niet altijd duidelijk is of veranderingen specifiek het gevolg zijn van het werken aan het innovatievraagstuk. Een verschil ten opzichte van de eerste meting is dat de helft van de studenten in het tweede jaar aangeeft dat de rol van toetsing in de school is veranderd. Er is bijvoorbeeld meer aandacht voor formatief toetsen en feedback geven, of er wordt binnen het team de discussie gevoerd over de zin van toetsen.

“Het is ook wel veranderd hoe we met toetsen omgaan, omdat we eerst toetsen nakeken, punten in onze ordners schreven en het punt teruggaven en er vervolgens niks meer mee gebeurde. Nu moeten ze de fouten dan weer in hun overzicht zetten en de goede zodat ze weer zien, waar ben ik gegroeid, waar niet en waar kan ik weer als eigen doel mee verder? Dus veel meer de kans om ook nog vervolgens iets weer mee te gaan doen, met iets wat ze dan nog niet beheersen.” (student 1)

Bij vier studenten zijn concrete (eerste) stappen gezet om ook ouders bij het proces te betrekken, bijvoorbeeld via de MR of door ze bij gesprekken uit te nodigen. Andere studenten geven aan dat ze in het tweede jaar nog geen aandacht hebben kunnen besteden aan ouderbetrokkenheid, maar dat dit wel in de planning staat voor het komende jaar.

“... iedere keer als we studiedagen hebben gehad, hebben we ouders wel uitgelegd wat we die studiedag hadden gedaan en waar we naartoe willen en waar dat dan matcht met de visie. Maar daar krijgen we voor de rest niet zo heel veel van terug. De ouders mochten natuurlijk de afgelopen twee jaar ook gewoon de school niet in. ... Maar wat ik dan van ouders terugkrijg, is dat ze wel zeggen van, wat mooi dat ze wat meer hun eigen doelen mogen kiezen, maar komen ze dan niet tekort? Dat is dan wel meteen de volgende vraag, maar ze vinden het wel mooi om te zien dat kinderen ook wel daarin eigen keuzes mogen maken.” (student 6)

Enkele studenten geven aan (ook) veranderingen te zien in groeperingsvormen, middelen, het schoolgebouw of de ict-infrastructuur.

Schoolleiders

Studiejaar 1

Drie van de zeven schoolleiders benoemen dat de innovatie heeft gezorgd voor veranderingen in de school. Zij zien veranderingen in de onderwijskundige visie, het werken aan draagvlak en draagkracht en inzicht in wat er nog geleerd en veranderd moet worden in het onderwijs om de innovatie te laten slagen.

Studiejaar 2

In het tweede jaar geven de schoolleiders van twee studenten aan impact te zien op schoolniveau. Het gaat dan om veranderingen in het volgen en toetsen van leerlingen, de indeling van het schoolgebouw en ouderbetrokkenheid.

3.2.5 Buiten de school

Studenten

Studiejaar 1

Een van de studenten ziet ook impact van de innovatie binnen het schoolbestuur, omdat de innovatie is uitgevoerd in een klas van een collega-school. Een andere student omschrijft dat de studenten veel kennis hebben gedeeld tijdens de bijeenkomst van MOVEL en ziet dit ook als kennisdeling buiten de school.

Studiejaar 2

In het tweede jaar zien zeven van de tien studenten impact van het werken aan de innovatie buiten de school. Dit is aanzienlijk vaker dan in het eerste jaar. In zes gevallen gebeurt dit door kennisdeling, bijvoorbeeld door het geven van voorlichting of een presentatie over de innovatie voor de bovenscholse directie of raad van bestuur, of met andere scholen, van bijvoorbeeld de Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict in het po.

“Nou belden ze toevallig net van het bestuur of ik dan zo’n inspiratiebijeenkomst wilde geven over wat wij hebben gedaan. En bij het CGI zeiden ze ook van, wil je hier een artikel over schrijven? Ook rondom ict en eigen doelen en zo voor in een onderwijsvakblad. Dus dan denk ik ..., oké, er gebeurt hier best iets leuks en misschien moeten we dat gewoon ook breder delen dan alleen hier. Ik denk dan wel altijd, dat kan iedereen en het is niet zo bijzonder. En dat is wel nu dat je gewoon hoort en ziet dat er echt nog niet overal zo naar kinderen wordt gekeken. En dan denk ik, er valt echt nog wel- Dat vind ik dan toch wel interessant om dat nog een beetje zo uit te spreiden, of de boodschap te verspreiden. Ik kan het gewoon laten zien, omdat ik het gewoon zelf doe.”
(student 1)

Bij drie studenten is er (ook) samenwerking met scholen, instellingen of platforms binnen of buiten het bestuur, doordat er bijvoorbeeld ook bij andere scholen binnen de stichting professionele leergemeenschappen worden opgezet. Bij een student wordt binnen de stichting gekeken hoe de innovatie verbreed kan worden naar andere scholen. Een ander voorbeeld is dat de bovenschoolse ict’er de innovatie van de MOVEL-student zo belangrijk vindt dat deze een dashboard wil ontwikkelen dat ook bij andere scholen kan worden geïmplementeerd. Bij dit innovatievraagstuk heeft ook samenwerking plaatsgevonden met studenten van een ict-opleiding van de HAN. Bij twee studenten is (ook) sprake van samenwerking met de tweedegraads lerarenopleidingen van de HAN of de Radboud Universiteit.

Schoolleiders

Studiejaar 1

Drie schoolleiders zien ook dat er sprake is van kennisdeling buiten de school. Bijvoorbeeld met het schoolbestuur en door MOVEL-studenten onderling.

Studiejaar 2

Bij de tweede meting zien de schoolleiders van drie (deels andere) studenten impact van het innovatievraagstuk buiten de school, het gaat dan bijvoorbeeld om kennisdeling buiten de school en contacten met educatieve uitgevers.

3.2.6 Opbrengst inzet ict en competenties leren en lesgeven met ict

Studiejaar 1

Over de opbrengsten van de inzet van ict en van de competenties voor leren en lesgeven met ict kunnen de studenten na het eerste studiejaar nog niet veel zeggen. Een student geeft aan veel te hebben geleerd van het assessmentgesprek dat voor de opleiding is gevoerd (CGI). De student is hierdoor aan het denken gezet over hoe ict in het onderwijs kan worden ingezet en hoe en waarom ict

kan worden geïntegreerd in het innovatievraagstuk. Een andere student geeft aan een bijdrage te hebben geleverd aan het maken van een onderbouwde keuze voor een digitale lesmethode.

Studiejaar 2

In het tweede jaar geeft een aantal studenten aan dat ze zich vooral bewust zijn geworden van wat ze al kunnen en weten en van de mogelijkheden van het inzetten van ict. Ze kunnen hier nu bewuster mee omgaan (zie ook paragraaf 3.1.3). Het volgende citaat illustreert de ontwikkeling die een student in het denken over leren en lesgeven met ict heeft doorgemaakt:

“Mede door dat vorige assessment van vorig jaar ben ik heel erg gaan nadenken vanuit de schoolvisie en mijn eigen visie op leren en lesgeven met ict van, hoe wil ik dat in de onderwijspraktijk? Hoe doe ik dat, maar hoe wil ik dat ook? En ik ben erachter gekomen dat ik nu op dit moment de ict heel erg inzet ter ondersteuning, dus vooral functioneel. En ook wel bij didactische afwegingen en keuzes die ik maak. Dus ik probeer heel erg ict-toepassingen te gebruiken om leerlingen een activerende houding aan te laten nemen of om heel laagdrempelig input te laten geven, of om een samenwerkingsopdracht te volgen. En ik zou nog wel wat meer willen toewerken naar het creatief denkvermogen ontwikkelen bij leerlingen. Dus dat leerlingen echt zelf gaan nadenken van, ik heb dit probleem en welke ict-toepassing zou ik nu willen gaan inzetten? Want ik reik nu nog heel vaak aan van, dit is de ict-toepassing die je kunt gaan gebruiken of kies uit deze drie. Dus daar zou ik me nog wel in verder kunnen ontwikkelen.”
(student 3)

De contacten en uitwisseling met mede-MOVEL-studenten op het gebied van leren en lesgeven met ict hebben ook voor inspiratie en inzichten gezorgd. Kritische noten die bij de opbrengsten worden geplaatst hebben betrekking op de invulling van de module leren en lesgeven met ict in het tweede jaar van de MOVEEL. Enkele studenten geven aan dat ze bij dit thema behoefte hadden aan meer inhoudelijke en inspirerende voorbeelden en aan tussentijdse feedback. Inmiddels is de module en de beoordeling daarvan aangepast.

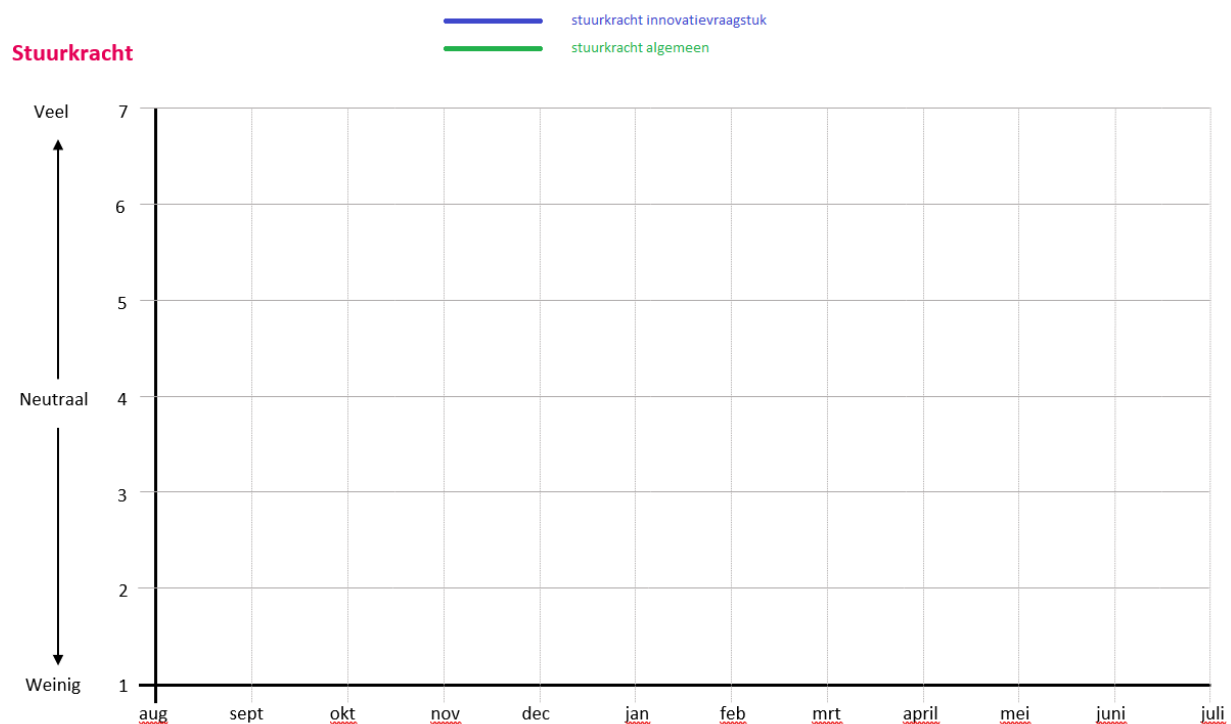
3.3 Kenmerken van de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten

3.3.1 Ervaren stuurkracht door studenten

In het interview hebben de studenten de ontwikkeling van hun stuurkracht in het afgelopen schooljaar (van augustus tot juli) aan de hand van een storyline besproken. Het gaat daarbij om de eigen inschatting van de studenten van de ontwikkeling van hun stuurkracht ten aanzien van het **innovatievraagstuk met ict** en in het **algemeen** (binnen hun professionele context, los van het innovatievraagstuk). De storylines voor de stuurkrachtontwikkeling werden tijdens het interview ingetekend en besproken aan de hand van ‘sleutelmomenten’ – momenten waarop de student zelf of

samen met anderen stuurkracht heeft ervaren – en factoren die tijdens deze momenten een rol hebben gespeeld. Studenten konden een cijfer van 1 tot en met 7 toekennen aan de sleutelmomenten, waarbij 1 stond voor weinig stuurkracht en 7 voor veel stuurkracht (het cijfer 4 stond voor neutrale stuurkracht) (zie Figuur 3.1).

Figuur 3.1 Lege storyline ontwikkeling stuurkracht studenten cohort 1 (Y-as: 1 staat voor weinig stuurkracht, 7 staat voor veel stuurkracht)



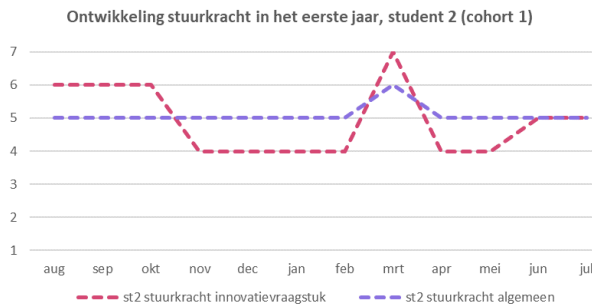
Bij elke meting wordt een nieuwe storyline getekend voor het betreffende school-/studiejaar. De studenten zien bij de nieuwe meting dus niet de eerder getekende storyline(s).

Ter illustratie laten we in Figuur 3.2 de storylines zien van drie studenten waarin de ontwikkeling van hun ervaren stuurkracht in het eerste en tweede studiejaar wordt weergegeven⁶. De storylines illustreren de verschillen tussen studenten in de ervaren stuurkracht voor het innovatievraagstuk en in het algemeen. In Bijlage C en Bijlage D staan tabellen met de cijfers die studenten aan de sleutelmomenten in de storylines hebben toegekend en een beschrijving van de sleutelmomenten in steekwoorden.

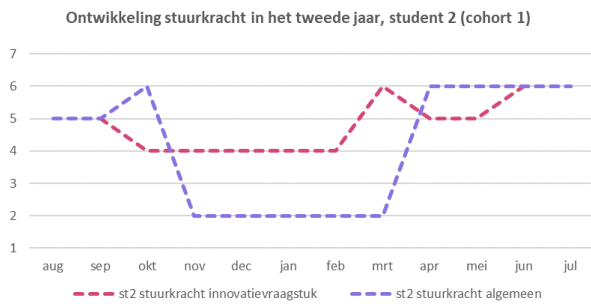
⁶ Bij het intekenen van de storylines vonden sommige studenten (m.n. bij de eerste meting) het lastig om een onderscheid te maken tussen stuurkracht ten aanzien van het innovatievraagstuk en algemene stuurkracht. In een aantal gevallen is er daarom maar een lijn getekend of lopen de lijnen (deels) samen.

Figuur 3.2 Illustratie ontwikkeling stuurkracht studenten cohort 1, eerste en tweede studiejaar (student 2, 4 en 8) (Y-as: 1 staat voor weinig stuurkracht, 7 staat voor veel stuurkracht)

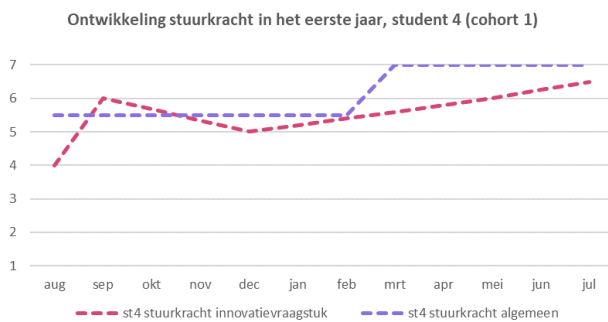
Student 2, studiejaar 1



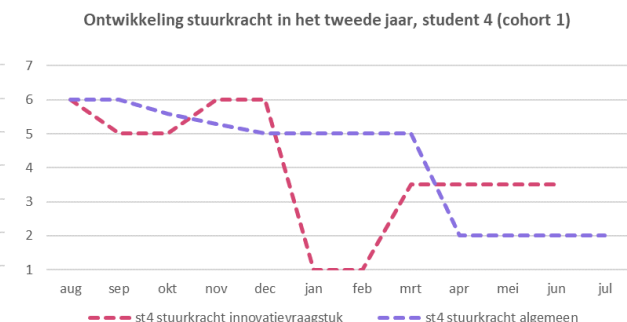
Student 2, studiejaar 2



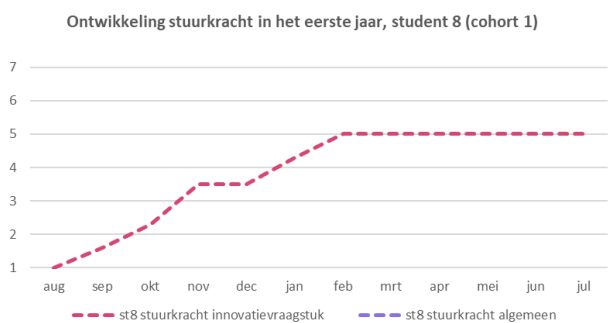
Student 4, studiejaar 1



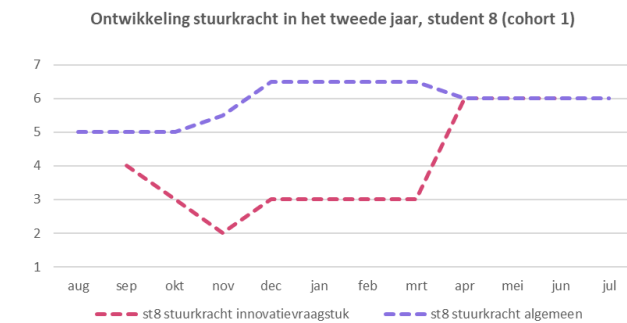
Student 4, studiejaar 2



Student 8, studiejaar 1



Student 8, studiejaar 2



Studiejaar 1

De ontwikkeling van de stuurkracht ten aanzien van het **innovatievraagstuk** in het eerste studiejaar is grofweg in te delen in vijf periodes: (1) de start van de opleiding, (2) het begin van het studiejaar (ongeveer oktober-december), (3) het midden van het studiejaar (januari-februari), (4) de periode met schoolsluiting door coronamaatregelen (maart-mei) (5) einde van het studiejaar (juni-juli).

Aan het begin van het studiejaar zijn er grote verschillen in de ingeschatte stuurkracht per student. Een aantal studenten geeft aan altijd wel stuurkracht gehad te hebben, anderen zijn neutraal of geven aan

dat zij die op dat moment nog niet bewust inzetten. In de onderwijsperiode die volgde is bij een deel van de studenten een toename van de ervaren stuurkracht te zien: de studenten starten met het vooronderzoek en voeren gesprekken met het team en/of de directie.

“Ik had zoiets van ... ik wil eerst eens even weten hoe het team hierop reageert. Of dat ze wel überhaupt weten wat ik, wat we willen en waarom ook met name. Uiteindelijk was die bijeenkomst heel positief. Zijn de teamleden in oktober en november meegenomen in een aantal onderzoeksinstrumenten die we hebben ingezet, vragenlijsten, interviews en dergelijke. En ik merkte dat collega's enthousiast werden. Ik merkte ook dat ik ze snel meekreeg.” (student 5)

Bij een ander deel neemt de stuurkracht voor het innovatievraagstuk juist af door interfererende factoren zoals onduidelijkheid bij de opleiding of ervaren studielast.

In de periode tot de coronamaatregelen (vanaf maart 2020) zijn de meeste studenten (redelijk) positief over hun stuurkracht ten aanzien van het innovatievraagstuk, ook de twee studenten die aan het begin nog zoekende waren. Tijdens de coronamaatregelen werd het voor veel studenten moeilijker om de innovatie in te zetten in de klas.

Vanaf het moment van de scholensluiting in maart 2020 geeft een aanzienlijk deel van de studenten aan een stijging te hebben ervaren van hun **algemene stuurkracht** binnen de school, los van het innovatievraagstuk. Vijf studenten konden op dat moment hun geleerde (ict-)vaardigheden goed inzetten in de school en hebben daardoor veel algemene stuurkracht ervaren en ontwikkeld. Deze ontwikkeling door de coronamaatregelen is in

Figuur 3.2 goed zichtbaar bij student 2 en 4.

Nou, er waren gewoon scholen om ons heen die gewoon gingen kopiëren en pakketten gingen uitdelen. En wat wij zijn gaan doen, is gewoon kijken, eerst, wat vinden we belangrijk? Wat zijn onze ontwerpprincipes eigenlijk om te gaan ontwerpen ... online? Hoe kunnen we ict daar gewoon bij gebruiken? ... Dus daar hebben we ook wel heel veel complimenten van ouders voor gehad, dat we dat zo rustig hebben opgebouwd. Zodat de kinderen daar ook echt eigenaar van werden. En normaal had ik veel gespannener denk ik halsoverkop was ik ook pakketjes gaan rondbrengen, denk ik. Dus echt eerst heel bewust gedacht en niet meteen in de doe-modus, maar eerst echt die ontwerpprincipes denk ik dan de hele tijd aan nu.” (student 1)

Richting het eind van het studiejaar (na de scholensluiting) ervaren studenten soms meer stuurkracht doordat ze het innovatievraagstuk, onderzoek en/of studie weer kunnen oppakken, maar soms ook minder stuurkracht doordat het na de lockdown moeilijk is om het team weer mee te krijgen, of doordat ze zich focussen op het opleveren van eindproducten voor de opleiding.

In Bijlage C wordt de stuurkrachtontwikkeling voor het innovatievraagstuk en in het algemeen in het eerste jaar per student met steekwoorden verder toegelicht.

Studiejaar 2

In het tweede studiejaar zijn er net als in het eerste jaar behoorlijke verschillen in de ervaren stuurkracht bij het werken aan het innovatievraagstuk door de studenten en de ontwikkeling van de stuurkracht (zie

Figuur 3.2 met de storylines van drie studenten en Bijlage D). Uit de storylines en de toelichtingen van de studenten daarbij blijkt dat de ervaren stuurkracht ten aanzien van het innovatievraagstuk vaak wordt beïnvloed door de context en/of ontwikkelingen binnen de school (draagvlak bij het team, ervaren ruimte en vertrouwen vanuit de directie, personeelwisselingen, een conflict met een collega) en persoonlijke factoren of omstandigheden (twijfel over de aanpak, tijdelijke afwezigheid). Ook een korte periode van afstandsonderwijs vanwege COVID-19 in het voorjaar heeft er (weer) toe geleid dat er minder stuurkracht kon worden ingezet voor het innovatievraagstuk. Daarnaast worden studenten soms tijdelijk door andere aspecten van de studie in beslag genomen waardoor ze minder stuurkracht inzetten binnen de school voor het innovatievraagstuk.

“Daar heb ik wel stuurkracht bij ervaren, zeker ook toen het bleek dat twee groepen het even niet gebruikt hadden, ben ik met ze in gesprek gegaan. En hebben we ook proberen te achterhalen, of niet zozeer proberen achterhalen waar het vandaan kwam, maar hoe gaan we dit nou oplossen? En dan merk ik ook wel dat collega’s ter wille zijn om mee te helpen denken. En dan ervaar ik wel stuurkracht.” (student 8)

Studenten ervaren (net als in het eerste jaar) vooral stuurkracht door het delen van kennis, bijvoorbeeld via filmpjes en presentaties binnen en buiten de school, door het team en directie in de innovatie mee te nemen en te inspireren. Ook het uitvoeren van onderzoek voor het innovatievraagstuk in samenspraak met andere leerkrachten en leerlingen zorgt voor ervaren stuurkracht. De studenten nemen het initiatief voor en geven richting aan het verbreden van het innovatievraagstuk binnen de school. Sommige studenten geven daarnaast aan (in de loop van het jaar) bewust een stapje terug te doen of door gericht hulp te vragen (van collega’s of een coach). Het inzetten van stuurkracht zorgt voor meer draagvlak, betrokkenheid en meer gedeelde verantwoordelijkheid binnen de school.

“Toen ... dat was maart. Ging ik interviews doen, individueel en dat was echt een zeven [veel stuurkracht], toen gebeurde het. Want dan ga je praten en vragen en doorvragen. En iedereen met zijn eigen twijfels ga je het gewoon daar lekker over hebben. En vanaf toen ben ik vanuit die interviews eigenlijk- Kwam daar heel helder uit dat er gewoon die ontwerpen nodig waren die ik nu gemaakt heb. Dat ze gewoon tips wilden voor leraargedrag, overzicht van wat we allemaal wilden, dat ben ik toen gaan maken. En toen is het op een zeven gebleven, want toen ben ik dat gaan delen, samen met alle goedevoorbeeldenfilmpjes uit mijn klas en uit die andere klas. Toen heb ik die andere leraar laten vertellen op die studiedag hoe zij het ervaarde. En dan wordt het breder.” (student 1)

De ontwikkeling van de algemene stuurkracht loopt meestal niet parallel aan de ontwikkeling van de stuurkracht voor het innovatievraagstuk, zoals ook blijkt uit de drie voorbeeld-storylines in

Figuur 3.2. De algemene stuurkracht die studenten ervaren wordt beïnvloed door ontwikkelingen binnen de school, bijvoorbeeld een managementwisseling, koerswijziging en daaraan gerelateerde veranderingen in het takenpakket/de rol van de student binnen de school en persoonlijke omstandigheden. De helft van de studenten heeft (weer) een leidende rol gespeeld (en genomen) in het vormgeven van het afstandsonderwijs door COVID-19 door de inzet van competenties op het gebied van leren en lesgeven met ict. Net als bij de stuurkracht ten aanzien van het innovatievraagstuk geven sommige studenten aan dat ze in andere contexten binnen de school bewust een stapje terug doen en anderen (teamgenoten) de ruimte geven.

“Ik was een beetje de voorloper en dreigde mensen te verliezen vanwege mijn snelheid. En ik denk dat ik nu wat vaker ben stil blijven staan om mensen mee te krijgen, extra uit te leggen, enthousiasmeren. En dat heb ik tijdens mijn lockdown ook nog wel gedaan, dus ik denk dat hij eigenlijk het hele jaar wel al op een stabiele vijf en een half zit.”
(student 6)

Drie studenten ervaren hun algemene stuurkracht door het jaar heen als vrij 'stabiel', met weinig hoogte- of dieptepunten.

Studenten zetten algemene stuurkracht in vanuit bepaalde expertise of (informele) rollen of taken binnen de school (bijv. vanuit de rol van ib'er, (ict-)coördinator, stagebegeleider, trekker van het afstandsonderwijs of vanuit een aanvullende managementtaak of in een bovenschoolse context). Het gaat dan vaak om het initiëren van en leiding geven aan bepaalde ontwikkelingen of (het organiseren van) kennisdeling.

“In september ben ik met mijn directeur bezig geweest ... met het uitwerken van de richtlijnen per scenario als het gaat om onlineonderwijs, wat doen we op het moment, hoe gaan we het aanvliegen? Stel dat we weer in lockdown komen. Stel dat een leerling thuis komt te zitten, want die moet getest worden of heeft corona, wat doen we dan? Dus wat doen we op het moment dat er een leerkracht ziek is en er is geen vervanging? Dus alle scenario's heb ik toen samen met hem uitgeschreven en vervolgens voorgelegd aan het team. Dat was in september.” (student 4)

3.3.2 Ervaringen schoolleiders

Ervaren stuurkracht

Aan de schoolleiders is gevraagd of de studenten stuurkracht hebben laten zien bij het werken aan de onderwijsinnovatie met ict en in het algemeen. In Tabel 3.2 staat een samenvatting van de resultaten voor het eerste en tweede studiejaar.

Tabel 3.2 Manieren waarop studenten stuurkracht hebben ingezet volgens schoolleiders* (cohort 1, studiejaar 1)
(OI = met betrekking tot de onderwijsinnovatie, ALG = algemeen)

Stuurkracht ingezet door...		Aantal studenten (volgens schoolleiders)		Toelichting
		OI	ALG	
Delen kennis en inzichten	jaar 1	8	3	OI/ALG: Dit delen gebeurde met de schoolleider, het team en MT.
	jaar 2	5	1	OI: door uitdragen visie, geven presentaties aan schoolleider, team, stuurgroep, andere scholen, MOVEEL-studenten ALG: kennisdeling in het eigen netwerk buiten de school, met mede-MOVEEL-studenten als sparringspartners
Richting geven	jaar 1	6	3	OI: aan het team, of via individuele begeleiding ('begeleid' richting geven), eigenaarschap bij de leerkracht leggen. ALG: aan het team, een helicopterview houden, vanuit een coördinerende rol binnen de school.
	jaar 2	6	3	OI: bewustmaken van en aandacht vragen voor de innovatie; uitdragen ideeën, kennis en visie; verbinden met schoolvisie; bewust en doelgericht inzetten van stuurkracht; initiatief en verantwoordelijkheid nemen tijdens teamvergaderingen, betrekken partijen buiten de school, starten PLG. ALG: door verantwoordelijkheid te nemen voor en richting te geven aan algemene schoolontwikkeling, uitdragen visie op onderwijs.
Experiment aangaan	jaar 1	-	-	-
	jaar 2	2	-	OI: actieve rol aannemen bij testen, betrekken MOVEEL-opleiders, contact leggen met educatieve uitgever, starten PLG, lef tonen en anderen daarin meenemen.
Team meenemen/betrekken	jaar 1	7	3	OI/ALG: Studenten deelden bijvoorbeeld tijdens studiedagen en vergaderingen informatie en hun onderzoek. Ook is er samen met collega's afgestemd en ontwikkeld.
	jaar 2	4	-	OI: delen van informatie en kennis tijdens teamoverleg, studiedagen en bij lesobservaties, luisteren naar wat er speelt en dat in samenspraak oppakken, bewust 'achterover leunen'.
Enthousiasmeren	jaar 1	4	1	OI/ALG: enthousiasmeren gebeurde voornamelijk door het delen, informeren en meenemen van het team.
	jaar 2	1	1	OI/ALG: vanuit enthousiaste houding op teamniveau de verbinding zoeken.
Inzet competenties leren en lesgeven met ict	jaar 1	1	2	OI: De student die stuurkracht heeft getoond bij het werken aan de het innovatievraagstuk wordt omschreven als technisch onderlegd en ict-vaardig. ALG: Twee studenten hebben stuurkracht getoond door een grotere rol te spelen bij het afstandsonderwijs. Zo hebben zij collega's bijvoorbeeld geholpen bij Google Classroom.
	jaar 2	1	-	OI: de betreffende student heeft hier een duidelijke rol in en wordt aangesproken op deze kennis door collega's (zie jaar 1)

*Telling aantal schoolleiders is vanuit de 'gekoppelde' student(en) (studiejaar 1: n=8; studiejaar 2: n=6)

Studiejaar 1

In het eerste studiejaar zagen schoolleiders studenten op verschillende manieren stuurkracht inzetten. Zij zagen de stuurkracht van studenten vooral uiting krijgen binnen de school (bij acht studenten). Bij drie studenten zag de schoolleider dit ook in de klas en bij twee ook buiten de school. Een schoolleider benoemde de stuurkracht van een student bij de eigen professionele ontwikkeling. De manieren die schoolleiders benoemen in Tabel 3.2 zijn ook terug te zien in de sleutelmomenten die de studenten zelf omschrijven (zie Bijlage C).

Studiejaar 2

In het tweede studiejaar hebben schoolleiders ook stuurkracht gezien bij de studenten. Opvallend is dat in vergelijking met het eerste jaar schoolleiders niet meer 'gevallen' van stuurkracht aangeven. Het is niet duidelijk waar dit door komt. De schoolleiders zien de meeste voorbeelden van stuurkracht bij het werken aan de onderwijsinnovatie (dus binnen de school). De manieren die schoolleiders vooral zien zijn richting geven (door zes schoolleiders genoemd), het delen van kennis en inzichten (vijf schoolleiders) en het team meenemen en betrekken (vier schoolleiders). Daar waar schoolleiders (ook) stuurkracht in het algemeen zien, gaat het relatief vaak om richting die studenten geven bij een bepaalde ontwikkeling binnen de school.

“Ik denk dat een deel bij [de student] zit, omdat [deze] dus vanuit [diens] enthousiasme steeds goed kan aansluiten bij het team. Dus [de student] is heel ontvankelijk ook geweest van, waar lopen jullie tegenaan en hoe kan ik helpen en wat is er nodig? Dus daarmee verbind je wel goed.” (schoolleider 10)

Ontwikkeling stuurkracht

Aan de schoolleiders is ook gevraagd of zij een *ontwikkeling* hebben gezien in de stuurkracht van de studenten. De schoolleiders zagen in het eerste jaar bij alle acht betrokken studenten ontwikkelingen in stuurkracht, op verschillende gebieden (zie Tabel 3.3). In het tweede jaar zien de schoolleiders bij vijf van de zes betrokken studenten een ontwikkeling van de stuurkracht.

Over het algemeen lijken de schoolleiders in het eerste jaar meer ontwikkeling in de stuurkracht van de studenten te zien dan in het tweede jaar, maar hierbij moet worden aangetekend dat het in het tweede jaar om iets minder schoolleiders en gekoppelde studenten gaat.

Tabel 3.3 Ontwikkeling stuurkracht studenten cohort 1 volgens schoolleiders* (cohort 1, meting 1-2)

Ontwikkeling stuurkracht op het gebied van ...	Aantal studenten (volgens schoolleiders)	
	studiejaar 1	studiejaar 2
Kennis en competenties	6	1
Professionele identiteit	3	2

Gedrag/invulling rol binnen de school	7	3
Gedrag/invulling rol naar collega's	5	5
Bereikte resultaten	-	1
Anders	-	1
Geen ontwikkeling stuurkracht	-	1

*Telling aantal schoolleiders is vanuit de gekoppelde student (studiejaar 1: n=8; studiejaar 2: n=6).

We gaan hieronder verder in op de ontwikkeling van de stuurkracht per gebied in het eerste en tweede studiejaar.

Kennis en competenties

Studiejaar 1

De schoolleiders geven van zes studenten aan dat zij zijn gegroeid in hun stuurkracht op het gebied van kennis en competenties. Studenten zijn hier onder andere in gegroeid doordat zij beter in de materie van de opleiding kwamen en hierbij weten waarover zij praten. Ook de koppeling tussen de theorie en praktijk werd verbeterd en zij gingen meer doordacht en onderbouwd aan het werk.

*“Het is altijd die driehoek, kennis, vaardigheden en inzicht, die is bij [de student] altijd verbonden. En voorheen was het weleens vaardigheden en inzichten van zichzelf en hier en daar wat gelezen, maar nu is het niet zomaar hier en daar wat gelezen of gehoord, nu is het ook wel echt eerst nadenken en kijken, wat staat er allemaal, wat gaan we doen?”
(schoolleider 3)*

Studiejaar 2

In het tweede jaar geeft slechts een schoolleider bij een student expliciet aan een ontwikkeling van stuurkracht op het gebied van kennis en competenties te hebben gezien. Het gaat dan om een ontwikkeling in het gericht inzetten en toepassen van (theoretische) kennis die in de MOVEL is opgedaan.

“dat heeft [de student] wel echt ontwikkeld. Om dat mee te nemen en het niet alleen maar uit de hoofden van mensen te laten komen, maar juist ook te zeggen van, dit is ook wat de theorie daarover zegt of dit is een basis, laten we daar nou eens ons eigen kader van maken. Dus door op die manier wel echt die impuls te geven.” (schoolleider 10)

Professionele identiteit

Studiejaar 1

Bij drie studenten is door de schoolleiders ervaren dat hun stuurkracht met betrekking tot hun professionele identiteit is ontwikkeld. Hierbij geven schoolleiders aan dat studenten aansluiten bij de visie van de school en deze ook dragen, het gesprek en reflectie met het team van hoger niveau zijn geworden en gegroeid zijn in hun leiderschap.

Studiejaar 2

In het tweede jaar geven de schoolleiders van twee studenten aan een ontwikkeling te zien in stuurkracht met betrekking tot de professionele identiteit. Het gaat hierbij om andere studenten dan in het eerste studiejaar. Bij de ene student geeft de schoolleider aan dat deze door het opdoen van expertise met betrekking tot het innovatievraagstuk ook meer in termen van de schoolorganisatie denkt (breder dan alleen de eigen groep) en dat de student ook voor deze expertise wordt geraadpleegd, zowel binnen als buiten de school.

“Want [de student] is veel meer geneigd om in schoolorganisatie te denken, niet alleen in [de] eigen groep, waardoor je dus ook ziet dat mensen [de student] gewoon ook vragen stellen, maar ook van buiten- Van andere scholen van binnen de stichting, die weten waar wij mee bezig zijn, die vragen ook aan [de student], hoe heb je dat aangepakt? Hoe ziet zo’n rekenlogboek eruit?” (schoolleider 4)

Bij de andere student geeft de betreffende schoolleider aan een ontwikkeling te zien in het eigen handelen van de student wat betreft de manier waarop deze met de kinderen in de klas omgaat.

Gedrag/invulling rol binnen de school en naar collega’s

Studiejaar 1

Schoolleiders geven aan bij zeven van de acht studenten een groei te zien in hun stuurkracht met betrekking tot hun gedrag/rol binnen de school. De rol van een student is bijvoorbeeld groter geworden binnen het iXperiumdesignsteam van de Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict in het po en studenten nemen meer initiatief. Bij vijf van deze studenten geven schoolleiders ook groei te zien met betrekking tot het gedrag/rol van studenten naar collega’s toe. Bijvoorbeeld doordat studenten meer leiderschap vertonen tijdens teambijeenkomsten en afstemmen met collega’s. Daarnaast voelen (volgens de schoolleiders) twee studenten zich veel meer een onderdeel van het team en zijn zij gegroeid in het meenemen van het team en werken vanuit de schoolvisie.

“[De student] was wel een leerkracht die van vernieuwingen was, maar het is nu doordachter en onderbouwer, denk ik. En ik denk ook wel in de afstemming met de leerkrachten, doordat [de student] nu meer iedereen tot zijn recht laat komen, dat is denk ik ook wel een verschil.” (schoolleider 3)

Studiejaar 2

In het tweede jaar geven schoolleiders bij drie van de zes studenten aan een ontwikkeling te zien in de inzet van stuurkracht van studenten binnen de school. Voorbeelden van ontwikkeling van de stuurkracht van studenten binnen de school zijn dat de student zich volgens de schoolleider minder afwachtend of afhankelijk opstelt of dat de student meer verantwoordelijkheid neemt binnen de school voor de innovatie of door andere (management)taken op zich te nemen.

“... ik vond [de student] nog wat afwachtend in het begin. Zo van, ik weet niet precies waar ik moet beginnen en hoe ik dat voor elkaar moet krijgen. Ik vond ... ook afwachtend naar de directie toe van, de tijd pakken, de tijd die ... ervoor nodig heeft om het goed te initiëren. Naarmate het schooljaar opvolgde, voelde ... zich daar vervelend onder. [De student] zag dus ook dat dingen niet gebeurden. En toen heeft [de student] echt de aandacht gevraagd en ... ook wel geëist op tijd en facilitering van, ik wil dit gewoon aanpakken. En toen is [de student] ook meer in de klassen gaan kijken ... [en] het team met regelmaat met overleggen meegenomen. Toen kwam ook wel heel sterk naar boven van, voor mij werkt dit niet en ik moet daar- We moeten daar een nieuwe start mee maken. Wat ik hier sterk aan vond, is dat [de student] op een gegeven moment het frustratiegevoel bij zichzelf bereikte, waardoor [die] dacht van, ik moet nu echt aan de slag. Ik wil nou gewoon wel aan de slag, want ik vind het zonde als dit gewoon wegsijpelt door dingen waar ik zelf geen invloed op heb. En ik denk dat dat de voornaamste stap is geweest.” (schoolleider 4)

Bij vijf van de zes studenten geven de schoolleiders aan (ook) een ontwikkeling te zien met betrekking tot het gedrag of de rol van studenten naar collega's. Dit is niet altijd te scheiden van de ontwikkeling in stuurkracht binnen de school. Wat betreft gedrag naar collega's gaat het om stappen die studenten hebben gezet om hen bijvoorbeeld te betrekken bij de innovatie, bij andere ontwikkelingen binnen de school zoals het opzetten van een professionele leergemeenschap of door het delen van kennis en literatuur vanuit de MOVEL.

“En [de student] heeft zich ook uitgesproken en ... is nu ook bezig met echt een hele duidelijke jaarplanning en invulling van de agenda, de onderwijskundige agenda, om daar ook vorm te geven van, we gaan het zus en zo doen en ik ga polsen bij jullie, wat hebben jullie nodig? En we gaan samen het proces opnieuw aan. En dat had ik [de student] in het begin van het jaar niet zien doen, dus daar heeft [de student] echt wel stappen in gezet.” (schoolleider 2)

Bereikte resultaten

In het eerste studiejaar werden geen ontwikkelingen genoemd in de stuurkracht ten aanzien van bereikte resultaten. In het tweede studiejaar geeft een schoolleider aan dat de student door initiatief te nemen en naar buiten te treden heeft bereikt dat meer scholen binnen de stichting de innovatie gaan invoeren.

“En andere scholen van binnen de stichting, die weten waar wij mee bezig zijn, die vragen ook aan [de student] hoe heb je dat aangepakt? Hoe ziet zo’n rekenlogboek eruit? En dan zegt [de student] ook, kan ik eens een keer- Zullen we eens een keer gaan praten, zal ik een keer komen kijken hoe jullie het nu georganiseerd hebben? Dat vind ik wel fantastisch. En nou gaat [de student] ook bovenschools dingen doen, ... pakt [de student] die rol.” (schoolleider 4)

Andere ontwikkeling stuurkracht

In het tweede jaar geeft een schoolleider aan nog een andere, persoonlijke ontwikkeling te zien bij een student die ook voor een ontwikkeling van de stuurkracht heeft gezorgd: door het volgen van de MOVEEL is de student opener en zekerder geworden en dit heeft volgens de schoolleider geleid tot meer stuurkracht.

Geen ontwikkeling stuurkracht

Bij een student geeft de schoolleider in het tweede jaar aan geen ontwikkeling in stuurkracht te hebben gezien, omdat de student volgens de schoolleider het innovatievraagstuk niet met het team heeft gedeeld. In het eerste jaar had de schoolleider wel een ontwikkeling bij deze student gezien (op het gebied van kennis en competenties).

3.4 Bevorderende en belemmerende factoren

In het interview is de studenten gevraagd welke factoren in het eerste en tweede studiejaar bevorderend of belemmerend hebben gewerkt bij het werken aan het innovatievraagstuk of bij het inzetten van hun stuurkracht. Daarbij is een onderscheid gemaakt in persoonlijke factoren, factoren in de klas, school en de MOVEEL-opleiding en de impact van COVID-19. De studenten zagen deze factoren en voorbeelden hiervan op het scherm tijdens het interview, bij de schoolleiders zijn de (hoofd)factoren in het interview benoemd.

Tabel 3.4 Bevorderende en belemmerende factoren bij het werken aan de innovatie en het inzetten van stuurkracht volgens studenten en schoolleiders (aantallen), cohort 1 studiejaar 1 en 2

<u>Studenten</u>	bevorderend				belemmerend			
	studenten		schoolleiders*		studenten		schoolleiders*	
	jaar 1	jaar 2	jaar 1	jaar 2	jaar 1	jaar 2	jaar 1	jaar 2
Persoonlijke factoren								

- (Innovatieve) houding	2	9	2	5	3	5	1	-
- Anders	4	-	3	2	3	1	1	3
Factoren in de klas	4	6	-	2	3	-	-	1
Factoren in de school								
- Ondersteuning (faciliterend, cultuur)	7	3	4	2	3	-	1	1
- Schoolleider	6	7	4	5	3	3	1	2
- Coaching (door iemand anders dan de schoolleider)	3	-	-	-	1	-	-	-
- Anders	4	4	5	5	1	1	-	4
MOVEL-opleiding	6	8	6	6	5	6	3	1
Ict-middelen	2	1	1	-	2	2	1	-
Ict-infrastructuur	-	-	-	-	2	3	1	-
Competenties leren en lesgeven met ict	2	1	1	-	3	1	-	-
Ict anders	-	1	-	-	-	2	-	-
COVID-19	5	4	1	1	10	9	6	5
Anders	3	1	5	-	-	-	2	-

*Telling van het aantal schoolleiders is vanuit de gekoppelde student.

Globale bevindingen

Studiejaar 1

Uit Tabel 3.4 blijkt dat de studenten in het eerste studiejaar vooral bevorderende factoren hebben ervaren op schoolniveau (met name wat betreft ondersteuning binnen de school en de rol van de schoolleider) en bij de MOVEL-opleiding. Bij de belemmerende factoren springen de COVID-19-crisis en de consequenties daarvan voor het onderwijs het meest in het oog, al heeft dit voor de helft van de studenten ook positieve effecten gehad. De schoolleiders benoemen relatief vaak aspecten van de MOVEL-opleiding (vooral bevorderend) en COVID-19 (meestal belemmerend) als bepalende factoren voor het werken aan het innovatievraagstuk of bij het inzetten van de stuurkracht door studenten.

Studiejaar 2

In het tweede jaar hebben studenten persoonlijke factoren (vooral de eigen (innovatieve) houding) het vaakst als bevorderend genoemd voor het werken aan het innovatievraagstuk en/of de ontwikkeling van de stuurkracht. Studenten benoemen persoonlijke factoren ook vaker dan bij de eerste meting. Daarnaast zijn aspecten van de MOVEL-opleiding en de rol van de schoolleider relatief vaak als bevorderend ervaren. In vergelijking met de eerste meting wordt ondersteuning binnen de school minder vaak als bevorderende factor genoemd. De belangrijkste belemmerende factor voor de studenten was net als in het eerste jaar COVID-19. Relatief veel studenten geven aan (naast bevorderende) ook belemmerende factoren vanuit de MOVEL-opleiding te hebben ervaren.

De schoolleiders hebben de meeste bevorderende én belemmerende factoren ervaren binnen de school en als gevolg van COVID-19. Ook noemen ze vaker dan in het eerste jaar de houding van de student als bevorderende factor.

We gaan hieronder per gebied dieper in op de door de studenten en schoolleiders genoemde factoren die positief of negatief van invloed zijn geweest op het werken aan het innovatievraagstuk of de ontwikkeling van de stuurkracht in het eerste en tweede jaar. Hierbij geven we waar mogelijk/relevant aan of de factoren betrekking hebben op stuurkracht met betrekking tot het innovatievraagstuk, het werken aan de innovatie, of de ontwikkeling van stuurkracht in het algemeen.

3.4.1 Persoonlijke factoren

Studenten

Studiejaar 1

Meerdere studenten hebben ervaren dat persoonlijke factoren positieve invloed hebben gehad op de algemene stuurkracht en op het werken aan de innovatie. Twee studenten noemen daarbij hun eigen onderzoekende, nieuwsgierige houding en vasthoudende instelling. Anderen noemen (vooral bij het uitoefenen van stuurkracht in het algemeen) de (leidende) rol/status die ze al binnen het team hebben, waardoor het makkelijker is om collega's mee te nemen en het kunnen inschatten van en aansluiten op de eigen kracht en die van collega's.

Enkele studenten zien in hun eigen houding belemmerende factoren voor het werken aan de innovatie. Het gaat dan vaak om de keerzijde van wat positieve eigenschappen kunnen zijn, bijvoorbeeld lang twijfelen, perfectionisme, maar ook te weinig kansen benutten om het team mee te nemen, of juist te weinig ruimte geven aan teamleden om hun mening te delen. Men is zich door de opleiding meer bewust geworden van dit soort valkuilen.

“Puur naar mijn eigen rol kijkende, dat ik collega’s wel in hun kracht probeer te laten staan. Door hen ook wel echt de ruimte te geven om hun eigen mening en opvatting te geven. En soms ga ik daar wel aan voorbij, dat ik in mijn enthousiasme en de manier zoals ik overkom en mezelf manifesteer in het team, dat ik wel soms kan overrulen. Of mijn bevestiging wil laten merken.” (student 5)

Studiejaar 2

In het tweede jaar geven negen van de tien studenten aan dat hun persoonlijke (innovatieve) houding bevorderend is geweest voor het werken aan het innovatievraagstuk en/of het inzetten van de stuurkracht ten behoeve van de innovatie. Het gaat hier vooral om de betrokkenheid bij het onderwerp en de rol/houding die de student aanneemt in relatie tot het team/collega's. Voorbeelden van een bevorderende persoonlijke (innovatieve) houding die worden genoemd

zijn: de eigen passie en enthousiasme voor het innovatievraagstuk, vasthoudendheid, het hebben van een helicopterview, goed luisteren naar de behoeften en de onzekerheden van collega's om van daaruit te reageren, samenwerken met het team en het team bewust meenemen in het proces en ruimte maken voor en geven aan anderen om die in hun kracht te zetten.

“ik ben best wel iemand die binnen het team heel aanwezig is, duidelijk vertelt wat ze vindt. Mensen varen vaak op hetgeen wat ik zeg vanuit mijn expertise. En af en toe heb ik bewust een stapje teruggezet en gedacht van, maar nu zijn jullie aan de beurt. En ik denk dat dat heel positief gewerkt heeft.” (student 4)

“Wat ik wel echt bevorderend vond, is dat de tool van iedereen is geworden. En dat is direct gevolg geweest van dat ik zelf ben gaan ontwerpen, want daardoor ben ik nog beter gaan luisteren naar waar nou echt de behoefte lag van het team. En dat heb ik geprobeerd te vertalen in de tool zoals die nu is. En die betrokkenheid bij het team is gewoon heel groot geworden daardoor, omdat zij direct ook zagen van nou, alles wat wij inbrengen, dat zien wij vertaald worden in die tool, dat zien we terug en dat is wel heel leuk.” (student 7)

De helft van de studenten heeft (ook) belemmerende persoonlijke factoren ervaren, met name bij het werken aan het innovatievraagstuk, zoals het te veel of juist te weinig sturen van anderen, perfectionisme en onzekerheid. Een student moest leren dat innovatie niet zo snel gaat als gewenst en had moeite om in een lerende stand te komen. Voor een andere student was de afwachtende houding van het team een belemmerende factor voor het uitoefenen van stuurkracht ten aanzien van de innovatie.

Schoolleiders

Studiejaar 1

In het eerste studiejaar geven vier schoolleiders aan dat persoonlijke factoren van studenten van invloed zijn geweest op de algemene stuurkracht en op het werken aan de innovatie. Hierbij geven twee schoolleiders onder andere aan dat studenten bewuster worden van hun eigen stuurkracht door ruimte en ondersteuning, studenten innovatief zijn en een open houding hebben.

“Dus de open houding daarin om over de schoolmuren heen te kijken, ja die zie ik absoluut.” (schoolleider 7)

Drie schoolleiders noemen daarnaast de wijze waarop dingen worden aangepakt, de manier van communiceren, hoge verwachtingen stellen, uitstraling en gemoedstoestand.

Een schoolleider benoemt een persoonlijke factor met betrekking tot de houding van de student als een belemmering bij het werken aan de innovatie. Het gaat hierbij om het eigen enthousiasme waardoor de student maar doorgaat en het niet ziet als collega's niet op hetzelfde niveau zijn en kunnen afhaken. Een andere schoolleider benoemt de beperkte aanwezigheid van de student op een school als belemmering voor de stuurkracht bij het innovatievraagstuk. Hierdoor wordt de directe invloed van de student belemmerd omdat een aantal collega's hem nog nooit hebben gezien en hierdoor minder op de hoogte zijn van de innovatie.

Studiejaar 2

In het tweede jaar geven de schoolleiders van vijf studenten aan dat persoonlijke factoren van invloed zijn geweest op het innovatievraagstuk of bij het inzetten van stuurkracht voor de innovatie. Het gaat dan om een grote intrinsieke motivatie, enthousiasme, het uitdragen van een visie, richting geven, initiatief nemen, doorzettingsvermogen en relativeringsvermogen. Andere bevorderende persoonlijke factoren volgens een schoolleider zijn het zelfvertrouwen dat de student heeft gekregen door het werken aan de innovatie en de vrijheid die deze daardoor voelt om nieuwe dingen te initiëren en verder te gaan.

Belemmerende persoonlijke factoren voor het werken aan het innovatievraagstuk en in het algemeen worden bij drie studenten genoemd. Het gaat hier dan bijvoorbeeld om een introverte houding van de student die volgens de schoolleider belemmerend werkte voor de algemene stuurkracht, beperkte aanwezigheid op school of moeite met structureren en plannen.

3.4.2 Factoren in de klas

Studenten

Studiejaar 1

Vier studenten geven aan dat er in de klas bevorderende factoren waren. Een goede sfeer in de klas, leerlingen die open voor staan voor de innovatie en zich betrokken en gehoord voelen dragen positief bij aan het werken aan het innovatievraagstuk.

Voor een student werkte het belemmerend voor het innovatievraagstuk dat de leerlingen in groep 8 na terugkomst op school na de lockdown met andere dingen verder moesten. Een andere student staat maar één dag in de groep, wat te weinig is om een goede relatie op te bouwen, ook in het kader van het innovatievraagstuk. Een derde student kreeg te maken met een wisseling van groep (met een heel andere dynamiek), wat ten koste ging van tijd en aandacht voor het innovatievraagstuk.

Studiejaar 2

In het tweede jaar hebben zes studenten bevorderende factoren ervaren op klasniveau. Het gaat dan bijvoorbeeld om het zichtbare enthousiasme van de kinderen voor het werken met de innovatie. Ook het zien en ervaren van concrete resultaten in de klas werkt bevorderend. Een student noemt de klas

een proeftuin waarin je vrij bent om te onderzoeken. Een andere student geeft aan dat het voor de stuurkracht ten aanzien van de innovatie bevorderend heeft gewerkt dat de student zag hoe nodig het voor de leerlingen was om aan zelfregulerende vaardigheden te werken. Dit stimuleerde de student om hier 'vol' voor te gaan.

Er werden geen belemmerende factoren op klasniveau genoemd door de studenten.

Schoolleiders

Studiejaar 1

Geen van de schoolleiders benoemt bevorderende of belemmerende factoren in de klas.

Studiejaar 2

Bij de tweede meting noemen twee schoolleiders een bevorderende of belemmerende factor in de klas. Bevorderend was dat duidelijk zichtbare effecten van de innovatie in de klas de student stimuleerden om door te gaan. Bij een andere student was het daarentegen belemmerend dat de innovatie niet in de klas kon worden uitgevoerd vanwege problemen met de groepsdynamiek die prioriteit hadden.

3.4.3 Factoren in de school

Studenten

Studiejaar 1

Een groot deel van de studenten heeft (verschillende) bevorderende factoren in de school ervaren. Voor het werken aan de onderwijsinnovatie en het daarbij kunnen inzetten van stuurkracht is ondersteuning binnen de school belangrijk: zeven studenten noemen een goede, open sfeer en een stabiel, ontwikkelingsgericht team, waarin positief, maar ook kritisch wordt meegedacht door zowel de leidinggevende als collega's en er de ruimte is voor verandering. Daarvoor moet ook ruimte worden geboden binnen de school/het team en het team moet bereid zijn om mee te werken aan het onderzoek, bijvoorbeeld door mee te werken aan vragenlijsten en gesprekken.

“We hebben een team wat heel erg meewerkend is en meegaand. Het gevaar schuilt hem erin, daar ben ik me wel van bewust, dat we soms daar, qua kritisch kijken en elkaar feedback geven, die cultuur, daar kunnen we echt nog wel een goede ontwikkeling in maken, ook professioneel gezien. Maar in mijn geval heeft dat wel de gelegenheid en de kans geboden om heel snel te laten delen, mijn kennis met wat ik wil qua innovatie.”
(student 9)

Facilitering door en betrokkenheid van de schoolleider (bijv. door meedenken) motiveert en geeft studenten het gevoel dat ze gesteund worden, wat bevorderlijk is voor het werken aan de innovatie (door zes studenten genoemd). Dit versterkt de positie van de student, waardoor het makkelijker wordt om stuurkracht in te zetten (in het algemeen en voor de innovatie).

[De schoolleider] zag ook het belang, dus daardoor kon je heel makkelijk dingen regelen. Dus dat het weggezet werd in een studiedag of tijdens een van onze bordsessies oftewel vergaderingen. En dat maakte gewoon dat er heel makkelijk tijd vrijgemaakt werd.” (student 4)

Voor het werken aan de innovatie was het bevorderlijk dat er collega's waren die wilden meelesen met stukken, meedenken en feedback geven (door drie studenten genoemd). Een aantal studenten kon als team optrekken met een medestudent of had (bijv. vanuit de onderzoekswerkplaats) een collega als sparringspartner, wat als positief is ervaren.

“De ruimte van mijn collega's, maar ook het enthousiasme van mijn collega's. En daarin ook de ondersteuning van mijn collega's, dus het kijken naar producten, het nalezen van stukken, het actief meedoen tijdens vergaderingen.” (student 3)

De nauwe samenwerking op school met een collega die ook de MOVEEL-opleiding volgt is ook genoemd als bevorderend voor de stuurkracht ten aanzien van de innovatie.

Drie studenten benoemen belemmerende factoren wat betreft de ondersteuning binnen de school, zoals weinig ondersteuning/interesse bij (een deel van) het team, wat belemmerend werkte voor de stuurkracht met betrekking tot het innovatievraagstuk.

“Maar het was ook gewoon, van tevoren wilden ze ook helemaal niks weten of hoefde ik niks te delen, of er was gewoon geen interesse, dus dan- En als je aandacht wil in de vergadering en ze zeggen, kunnen we nou niet een keer naar huis? En dan hou je het wel voor je.” (student 6)

Een andere student gaf aan dat het maar blijven overleggen met collega's ook belemmerend kan werken voor de stuurkracht.

Studenten geven aan dat het ook belangrijk is dat de innovatie is ingebed in het bredere beleid van de school, zeker als er tegelijkertijd ook andere/bredere innovatievraagstukken spelen, zoals bij scholen die ook deelnemen aan de onderzoekswerkplaats.

“Wat wezenlijk een verschil is, is dat we nu PLG's hebben ingericht op school. We zagen vorig jaar dat de werkplaats toch een beetje een eiland bleef binnen de school en dat dat heel moeilijk was. En misschien is ook dat wel een reden geweest waarom mijn prototype niet is opgepikt, dat zou kunnen. ... Dat wilden we anders dus we hebben PLG's, stuurgroepen [ingericht] en alles staat in het teken van de grote innovatievragen van de school, het toewerken naar gepersonaliseerd leren.” (student 7)

Door een student wordt benoemd dat er vanuit de school te weinig facilitering was in uren voor de opleiding. Als binnen de school geen duidelijke steun (zichtbaar) is vanuit de schoolleider, is het voor een student moeilijk om het team mee te krijgen of te overtuigen. Een student miste inhoudelijk kritisch meedenken en betrokkenheid vanuit de schoolleider. Deze aspecten hebben vooral invloed op het werken aan de innovatie, maar indirect ook op de stuurkracht.

Studiejaar 2

Ondersteuning door de schoolleider is ook in het tweede jaar voor studenten de belangrijkste bevorderende factor voor het werken aan de innovatie op schoolniveau (door zeven studenten genoemd). Het gaat dan vooral om meedenken, ondersteunen en faciliteren (in tijd en ruimte) door de schoolleider. Bij een student heeft een wisseling van schoolleider een positieve impact gehad op de sfeer en cultuur op school en daarmee ook voor het innovatievraagstuk. Een student geeft aan dat het gekregen vertrouwen vanuit het management bevorderend was voor de stuurkracht ten aanzien van de innovatie.

Drie studenten noemen de ondersteuning en/of het enthousiasme en draagvlak van collega's of het team als bevorderende factor voor het werken aan het innovatievraagstuk. Dit is minder dan bij de eerste meting. Vier studenten noemen andere factoren in de school die bevorderend zijn geweest voor het werken aan de innovatie, zoals het hebben van een nieuwsgierig, geïnteresseerd en constructief team, het luisteren naar de behoeften van het team en het oprichten van PLG's.

Twee studenten noemen factoren in de school die bevorderend zijn geweest voor de *stuurkracht* ten aanzien van de innovatie. Een daarvan geeft aan dat de resultaten van het onderzoek van de student een helder en herkenbaar beeld opleverden in de school en dat dit hielp om verder te gaan met de innovatie. Een andere student geeft aan dat door het opzetten van PLG's er meer gedeelde verantwoordelijkheid voor het proces dat in gang is gezet door de student, waardoor er ook veel meer is bereikt.

“Een grote bevorderende factor was dat iedereen het belang ervan erkende dat we iets met vaardigheden van kinderen wilden gaan doen. Andere bevorderende factor was dat we van ons managementteam gewoon alle ruimte kregen om zaken uit te zetten. Dus het vertrouwen dat we kregen. En dat ... in het najaar toen de data vanuit het vooronderzoek duidelijk werden, dat gewoon die ook heel herkenbaar waren. Dus ze sloten enorm aan bij de verwachtingen die we hadden van wat eruit zou komen.” (student 5)

In het algemeen zijn er minder belemmerende factoren binnen de school genoemd in het tweede jaar. Vier studenten geven aan dat er belemmerende factoren in de school waren die het innovatieproces in de weg zaten. Voor drie van de vier studenten had dit te maken met de rol van de schoolleider (uitval door ziekte, te weinig kaderstellend, interim-directeur met andere prioriteiten). Voor een van deze drie

studenten speelde deze belemmerende factor ook al in het eerste jaar. Voor de vierde student was het belemmerend voor het innovatievraagstuk dat het door wisselingen in het schoolteam niet is gelukt om alle beoogde groepen in het tweede jaar bij de innovatie te betrekken.

Schoolleiders

Studiejaar 1

In het eerste studiejaar noemen vier schoolleiders bevorderende factoren in de school: collega's die de ruimte geven, voldoende tijd en facilitering, ondersteuning, het op een ander niveau kijken naar je rol als leerkracht door het bijwonen van een overleg over schoolontwikkeling, collegiale consultaties, ruimte voor kennisdeling, aansluiten bij de behoeften van de school en werken vanuit een gezamenlijke visie.

Vier schoolleiders geven aan dat zij zelf ook een bevorderende factor zijn binnen de school. Bijvoorbeeld door het geven van ruimte, ondersteuning, vertrouwen, veiligheid en door mee te denken met de student.

Alle zeven schoolleiders hebben aangegeven hun studenten te ondersteunen tijdens de opleiding. Zo faciliteren zij allemaal de opleiding door hier tijd voor beschikbaar te stellen en door ruimte in te plannen tijdens teamsessies/vergaderingen. Daarnaast gaven zes schoolleiders aan een sparringpartner en/of coach te zijn voor de studenten.

“Ja, en af en toe gewoon wel kritisch meekijken en kritisch doorvragen van, hoe wil je nu verder? En wat wordt de volgende stap? En denk je aan dit? En past het wel bij dat?”
(schoolleider 2)

Een schoolleider gaf ook aan de student te ondersteunen door de onderwijsinnovatie te linken aan andere dingen waar ze op school mee bezig zijn, om zo de onderlinge verbinding te ondersteunen. Een andere schoolleider gaf aan de student voor het werken aan de innovatie een bepaalde speelruimte hebben gegeven en een kader waarbinnen die moest blijven.

Drie schoolleiders zien ook belemmerende factoren in de school. Deze hangen sterk samen met de specifieke context van de school, zoals de bredere rol van de student in de school en samenwerking met een partnerschool.

Studiejaar 2

In het tweede jaar geven vijf schoolleiders aan dat zij binnen de school een bevorderende rol hebben gespeeld voor het werken aan het innovatievraagstuk of voor de stuurkracht van de student ten aanzien van het innovatievraagstuk. Het gaat dan bijvoorbeeld om het begeleiden en ondersteunen van de student (meedenken, samen visie bepalen, het bieden van ruimte, tijd en budget). Het (tijdelijk)

wegvallen van een schoolleider heeft voor twee studenten belemmerend gewerkt bij het werken aan het innovatievraagstuk, al bood het ook kansen voor ontwikkeling of het pakken van een andere rol binnen de school (zie ook paragraaf 3.1.1).

De schoolleiders van twee studenten noemen verder ondersteuning binnen de school en de houding van het team als bevorderende factoren. Bij twee scholen die ook verbonden waren aan de Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict PO heeft de inbedding van het innovatievraagstuk in het designteam van de onderzoekswerkplaats ondersteunend gewerkt bij de implementatie van de innovatie. Dit zorgde voor een betere en bredere borging binnen de school en aansluiting van het innovatievraagstuk bij de visie en ontwikkeling van de school.

“Wat heel erg bevorderend gewerkt heeft, maar sowieso in het hele proces, is de aanwezigheid van het designteam. Het designteam heeft er gewoon voor gezorgd dat we altijd een back-up hadden van een vraagbaak, een onderzoeker die je mee kan helpen als je ergens tegenaan loopt. ... Ik denk, als je zo'n onderwijsproces zonder zo'n designteam zou moeten doen, of zoiets anders, dan wordt het heel erg lastig. Omdat je dan vaak het idee hebt dat je het helemaal zelf moet doen en zelf moet ontwerpen. En nu had je gewoon mensen, die hadden kennis die wij niet hadden. En daar kan je dan gewoon gebruik van maken. Of die leiden je naar de mensen die de kennis hebben, snap je? Die leggen de contacten. Dus het is ook breed gedragen en dat is- Dat werkt enorm bevorderend.” (schoolleider 4)

Uit de antwoorden van de schoolleiders blijkt verder dat enthousiasme en draagvlak van het team voor de innovatie voor een sterke basis zorgen voor het verder uitbouwen ervan. Daarentegen is het moeilijker de innovatie te implementeren en/of stuurkracht uit te oefenen wanneer de innovatie verder af staat van het team of als het team het nut er niet van inziet. Ook kan het lastig zijn om leerkrachten mee te nemen in het proces als de student maar beperkt op school aanwezig is. Dit maakt het ook moeilijker om stuurkracht in te zetten voor het innovatievraagstuk.

Andere bevorderende factoren die schoolleiders noemen binnen de school zijn dat een student een formele aanstelling heeft gekregen voor het uitvoeren van de innovatie en de samenwerking tussen twee studenten van partnerscholen die beiden de MOVEL volgen. Een schoolleider noemt verder de samenwerking met externe partijen als bevorderend voor het werken aan het innovatievraagstuk. Een andere belemmerende factor waren (onvoorziene) schoolinterne ontwikkelingen die prioriteit hadden boven het innovatievraagstuk.

3.4.4 Factoren in de MOVEL-opleiding

Studenten

Studiejaar 1

Zes studenten geven aan dat ze bepaalde factoren in de MOVEL-opleiding als bevorderend hebben ervaren, zoals de ondersteuning vanuit de MOVEL-docenten en hun bereidheid om vragen te beantwoorden. Daarnaast heeft de manier waarop de opleiding is opgezet positief bijgedragen aan het werken aan de innovatie: voorwaarde voor deelname aan de MOVEL is dat studenten zelf voor de klas staan. De groep medestudenten vormt een netwerk, waarin via onder andere intervisie inzichten en ervaringen worden gedeeld. Ook het bestuderen van nieuwe literatuur heeft bevorderend gewerkt voor het werken aan de innovatie. Al deze aspecten leiden tot een bewustwordingsproces en het ontstaan van nieuwe beelden bij de studenten, die ook weer van invloed zijn op de stuurkracht.

“Je kon gewoon terecht met je vragen als we vragen hadden en dan werden we goed geholpen en de medestudenten, daar heb je heel veel aan. Dat is echt wel een netwerk, dat is ideaal, iedereen weet weer wat en dan samen weet je een heleboel.” (student 2)

Een aantal studenten benoemt factoren in de MOVEL-opleiding die voor hen belemmerend werkten: een innovatievraagstuk vinden dat past binnen de kaders van de opleiding (een student), het afstemmen van de opleiding en het innovatievraagstuk met het iXperiumdesignsteam van de onderzoekswerkplaats (twee studenten), de hoge eisen die binnen de opleiding aan de competenties leren en lesgeven met ict worden gesteld (twee studenten).

“Het stukje belemmerend is misschien wel de combinatie MOVEL en designsteam. Dat het gewoon zoeken was, wat sluit wel op elkaar aan, wat niet? Er wordt wat gevaagd vanuit de MOVEL. Waar kan ik dit inpassen in het designsteam? Moet ik het inpassen in het designsteam? Dus het is wel een hele zoektocht geweest.” (student 9)

Studiejaar 2

In het tweede jaar geven acht van de tien studenten aan dat ze bevorderende factoren hebben ervaren vanuit de MOVEL-opleiding voor hun innovatievraagstuk of het inzetten van hun stuurkracht voor de innovatie. Het gaat dan om de in de opleiding geboden theorie, literatuur en kennis en de inspiratie en stimulans vanuit de docenten. Een student geeft aan dat hij door de MOVEL-opleiding een bredere blik heeft op ontwerponderzoek in de praktijk en op de opgedane kennis. Dit heeft geleid tot meer stuurkracht ten aanzien van het innovatievraagstuk. Een andere student is zich door de opleiding meer bewust geworden van zijn stuurkracht en hoe deze kan worden ingezet. Daarnaast geven meerdere studenten aan dat de contacten met medestudenten (vanuit dezelfde stichting) heel waardevol zijn geweest. Zo is er een ‘hulpteam’ opgericht waarin studenten zaken waar ze tegenaan liepen met elkaar bespraken. Het feit dat

er meerdere studenten vanuit dezelfde overkoepelende stichting meededen werd door de betreffende studenten ook als bevorderlijk gezien.

“Ik vind dat heel veel mensen die binnen de opleiding werken, heel kundig zijn. Heel veel kennis hebben. Dus alle colleges die zij gegeven hebben, vond ik echt super inspirerend en dacht ik van het begin tot het eind van, ik hang aan je lippen en vertel door. En ook wel heel bevorderend dat je ook vanuit je werkveld heel veel collega’s tegenkomt. Dus ook bij de koffie ging het nog steeds over het onderwijs, maar had je weer een hele andere invalshoek, dus dat vond ik ook echt heel bevorderend. Dat je heel veel inspiratie kreeg van buitenaf.” (student 6)

De helft van de studenten heeft (ook) belemmerende factoren ervaren bij de MOVEL-opleiding in het tweede jaar, vooral bij het werken aan hun innovatievraagstuk. Aspecten die genoemd worden zijn dat sommige MOVEL-docenten minder ervaring hebben met het primair onderwijs, minder contact- en feedbackmomenten (vanwege coronabeperkingen), weinig inspiratie op ict-gebied, de ‘nieuwheid’ van de opleiding waardoor deze nog niet helemaal ‘stond’ en de soms ongelukkige planning van vakken in relatie tot opdrachten.

Een student heeft het onderdeel over de competenties leren en lesgeven met ict als belemmerend ervaren voor de stuurkracht voor de innovatie: “er werd veel verwacht en weinig aangeboden.” Deze aspecten zijn aangekaart bij de opleiding en ook opgepakt.

Schoolleiders

Studiejaar 1

Zes schoolleiders benoemen factoren van de MOVEL-opleiding als bevorderend. Hierbij werd vaak het contact en de samenwerking met de andere studenten van de master benoemd, waarbij studenten onderling optraden als critical friend, kennis deelden en meekeken bij andere scholen. Daarnaast werd door een schoolleider ook het contact met de opleiders van de HAN als bevorderende factor benoemd. Doordat de opdracht vanuit de opleiding aan kon sluiten bij de interesse van de student en de behoefte van de school, werkte dit bevorderend.

Drie schoolleiders benoemen factoren vanuit de MOVEL-opleiding als belemmerend. Zo geeft een schoolleider aan dat het met betrekking tot het werken aan de innovatie een belemmering is dat de student de enige is die de MOVEL-opleiding volgt vanuit de stichting. Ook wordt genoemd dat dit het eerste jaar is van de master waardoor de organisatie zelf nog zoekende is. Daarnaast werd ook ervaren dat het werken in deelproducten belemmerend is wanneer een deel nog niet af is, maar er al wel gestart moet worden met het volgende. Met betrekking tot het werken aan de innovatie benoemde een schoolleider ook de feedback vanuit de opleiding als belemmerende factor.

Studiejaar 2

Ook in het tweede jaar heeft het merendeel van de schoolleiders (van zes studenten) aan bevorderende factoren vanuit de MOVEL ervaren bij het werken aan het innovatievraagstuk. Het gaat dan om de structuur en ondersteuning die de opleiding met zich meebrengt, de boost die de opleiding geeft aan het zelfvertrouwen en de waardevolle contacten en samenwerking tussen de studenten onderling. Een schoolleider is positief over de opzet van de opleiding, waarin veel tijd en ruimte voor overleg wordt ervaren.

Een specifieke belemmerende factor die door een schoolleider wordt genoemd is dat de planning van de MOVEL in het tweede jaar niet goed aansloot op de planning van het onderwijs op school.

3.4.5 Ict-middelen en -infrastructuur

Studenten

Studiejaar 1

Factoren met betrekking tot ict-middelen (beschikbare (educatieve) programma's en tools) en -infrastructuur (beschikbare apparaten, platforms, verbindingen) worden minder vaak genoemd als bevorderende of belemmerende factoren. Twee studenten geven aan dat het bij het werken aan de onderwijsinnovatie heeft geholpen dat er al een ict-toepassing was waarin leerlingen zelf konden zien waar ze stonden op de leerlijn. Twee studenten hebben belemmeringen ervaren bij het werken aan de innovatie door het ontbreken van bepaalde functionaliteiten (bijv. een leerkrachtendashboard) of technische problemen met de ict-middelen. Soms moest er iets heel nieuws worden ontwikkeld, wat niet altijd kon worden georganiseerd binnen beperkte tijd en mogelijkheden. Twee (andere) studenten geven aan dat ze belemmeringen hebben ervaren bij het werken aan de onderwijsinnovatie door de ict-infrastructuur op school, bijvoorbeeld vanwege door systeembeheer opgelegde beperkingen of een wisseling van digitale leeromgeving op school.

Studiejaar 2

Ook in het tweede jaar noemen de studenten weinig bevorderende of belemmerende factoren op het gebied van ict-middelen, ict-infrastructuur of overige ander ict-gerelateerde onderwerpen. Een student noemt als bevorderend dat hij door samenwerking met een partner een ict-tool heeft kunnen ontwikkelen voor het innovatievraagstuk. Een andere student geeft aan dat het tonen van beelden van leerlingen die met de innovatie aan het werk zijn ertoe leidde dat de collega's hier ook mee aan de slag wilden.

Belemmerende factoren op ict-gebied voor het innovatievraagstuk zijn (AVG-)technische problemen, gebrek aan medewerking vanuit systeembeheer en uitval van of niet werkende ict-middelen/faciliteiten. Voor een student werkt het ontbreken van een visie op ict-gebruik binnen de school belemmerend voor het inzetten van stuurkracht voor de innovatie.

“Er is geen duidelijke visie binnen de school over ict in het onderwijs. Die Chromebooks zijn drie jaar geleden de school binnen gekomen. Ze gebruiken ze nu voor rekenen, voor spelling en voor Faqta, dat zijn de WO-vakken. En that’s it. Terwijl ik denk, er is zoveel meer mogelijk, dat ik het gewoon heel jammer vind dat er gewoon- Ik heb het gevoel dat er ook gewoon niet genoeg over gedacht is. Ik kan ook in de papieren, in de documenten niks meer terugvinden over wat nou het plan was, waarom moeten er Chromebooks komen? Maar dat is misschien de kwaal in het onderwijs. Er wordt gezegd, er moet ict bij, dus dan wordt er iets in gedropt maar er wordt niet genoeg over nagedacht. Ik weet ook niet in hoeverre ze onderzoek gedaan hebben, want dat was voordat ik kwam. Dus daar kan ik ook geen oordeel over vellen, maar zoals ik er nu tegenaan kijk, is het de school binnen gekomen want het moest. Maar het hoe, het wat, het waarom en waarmee, daar is verder niet veel over nagedacht. En daar loop ik tegenaan. Er is ook geen ict-beleidsplan. Daar ben ik bezig mee geweest om dat te gaan schrijven, maar dan moeten we wel eerst een duidelijk omliggende visie hebben en die missen we.” (student 8)

Schoolleiders

Studiejaar 1

Er is één schoolleider die aangeeft dat er belemmeringen waren door ict-middelen en ict-infrastructuur. Er was sprake van een praktisch probleem rondom Trello en de gebruikte Chromebooks.

Studiejaar 2

Bij de tweede meting worden door de schoolleiders geen specifieke bevorderende of belemmerende factoren voor de studenten genoemd wat betreft ict-middelen en ict-infrastructuur.

3.4.6 Competenties leren en lesgeven met ict

Studenten

Studiejaar 1

De studenten noemen in het eerste jaar weinig bevorderende of belemmerende factoren op het gebied van de competenties leren en lesgeven met ict. Een student aan dat het bij het werken aan het innovatievraagstuk heeft geholpen dat hij bij de start van de MOVEEL al over goede competenties voor leren en lesgeven met ict beschikte. Een andere student geeft aan dat het goed is om te weten welke competenties wel en niet relevant zijn en daar keuzes in te maken.

Studiejaar 2

Ook in het tweede jaar worden er weinig bevorderende of belemmerende factoren genoemd bij de competenties leren en lesgeven met ict. Een student geeft aan dat de opgedane kennis over de competenties leren en lesgeven met ict positief heeft bijgedragen aan het uitoefenen van stuurkracht ten aanzien van de innovatie, met name vanuit de visie op wat je wilt en kunt inzetten.

Wat betreft belemmerende factoren geeft een student aan moeite te hebben gehad met het inschatten van de eigen competenties op het gebied van leren en lesgeven met ict en met een daarbij passende invulling van de ict-component van de innovatie.

“Ik dacht vorig jaar 'dit heb ik onder de knie' maar dat viel vies tegen. ... Ik vind dat het ook op ict-gebied echt iets toe moet voegen. Maar dat is misschien ook mijn eigen struikelblok hoor, dat ik te veel wil.” (student 8)

Schoolleiders

Studiejaar 1

Maar één schoolleider benoemt de competenties van de student op het gebied van leren en lesgeven met ict als bevorderende factor bij het werken aan de innovatie. De schoolleider geeft aan dat de student door het leren en lesgeven met ict zichzelf heeft ontwikkeld en dat dit als een olievlek naar het team is verspreid.

Studiejaar 2

Geen van de schoolleiders geeft bij de tweede meting aan bevorderende of belemmerende factoren te hebben ervaren op het gebied van de competenties leren en lesgeven met ict.

3.4.7 COVID-19

Studenten

Studiejaar 1

De COVID-19-crisis en de lockdown van het onderwijs heeft voor alle studenten impact gehad op het werken aan de innovatie. De corona-crisis in het voorjaar van 2020 heeft de meeste studenten belemmerd bij het werken aan de innovatie en de uitvoering van het onderzoek. De crisis had echter ook positieve kanten. Meerdere studenten hebben door en tijdens de coronacrisis hun competenties met betrekking tot leren en lesgeven met ict verder ontwikkeld en ingezet voor het thuisonderwijs, zoals eerder al beschreven is in het onderdeel over stuurkracht. Andere studenten gaven aan door de maatregelen meer tijd te hebben gehad om aan het ontwerp van de innovatie te kunnen werken. Belemmerend was met name dat in een aantal gevallen de opleiding en het werken aan de innovatie vanaf maart tot juni 2020 heeft stilgelegen. Het onderzoek is vaak niet uitgevoerd zoals beoogd of de innovatie is juist versneld ingevoerd. Voor studenten die niet verder konden met de innovatie is vanuit de MOVEEL de mogelijkheid geboden om de organisatie van het thuisonderwijs te beschrijven. De

corona-omstandigheden hadden voor sommigen ook gevolgen voor het ontwikkelen van stuurkracht en de combinatie van (het organiseren van) afstandsonderwijs voor school, het geven van thuisonderwijs aan de eigen kinderen en de opleiding was ingewikkeld.

*“En uit noodzaak eigenlijk hebben we dat vervroegd geïmplementeerd. Alleen dat vind ik best wel een gevaar omdat je dat dan vaak op de verkeerde manier doet in de haast.”
(student 7)*

Studiejaar 2

Het tweede studiejaar was voor cohort 1 nog steeds een onzekere tijd met maatregelen in de school en een aantal (kortere) lockdowns. Vier studenten noemen positieve aspecten van de COVID-19-maatregelen in het tweede jaar voor het innovatievraagstuk, zoals dat het de ogen opende voor de mogelijkheden van online instructie en dat het lukte om de innovatie te delen doordat er werd overgegaan op het gebruik van Microsoft Teams. Een student geeft aan dat de lockdowns voor meer tijd zorgden om aan het innovatievraagstuk te werken. Deze student heeft daarnaast een leidende rol gespeeld bij het opzetten van scholing voor de leerkrachten voor online thuisonderwijs en bij de stichtingbrede keuze voor een online platform voor thuisonderwijs. Een andere student geeft aan dat de situatie rondom COVID-19 een zekere veerkracht heeft opgeleverd.

Bijna alle studenten noemen ook negatieve impact door corona. Voor het werken aan het innovatievraagstuk was het belemmerend dat er minder tijd was om de innovatie en/of het onderzoek in de klas(en) uit te voeren (zoals beoogd). Andere belemmerende factoren die worden genoemd voor het werken aan het innovatievraagstuk zijn niet klasoverstijgend kunnen werken door het verplichte werken in ‘bubbels’ en minder fysiek contact met collega’s. Een paar studenten gaven aan moeite te hebben gehad vinden om collega’s te ‘belasten’ met de innovatie. Een student geeft ook aan minder stuurkracht te hebben kunnen inzetten voor de innovatie, omdat het op afstand moeilijker was collega’s mee te krijgen.

“Wat kon, heb ik fysiek gedaan, maar ook heel veel via de mail en dan merk ik ook gewoon, als ik ze spreek, zijn ze allemaal super enthousiast en zien ze het allemaal zitten en gaan ze mee beginnen. En als ik ze dan informatie mail, dan krijg ik geen reactie, geen respons, mail wordt niet gelezen.” (student 8)

Een andere student is later gestart met de innovatie en heeft daardoor minder last gehad van de coronamaatregelen in het tweede jaar.

Schoolleiders

Studiejaar 1

In het eerste jaar heeft een schoolleider een positieve invloed van de corona-crisis benoemd op het werken aan de innovatie: door de crisis moest de student op een creatieve manier aan input komen. Door innovatief te zijn werd een andere weg gevonden om verder te kunnen werken.

Zes schoolleiders benoemen COVID-19 als belemmering voor het werken aan de innovatie en het ontwikkelen van stuurkracht. Door de crisis is er veel thuisgewerkt waardoor collega's minder bij elkaar waren en de studenten minder kansen hebben gehad, vooral bij het uitvoeren van de innovatie in de praktijk.

Studiejaar 2

In het tweede jaar was het voor een schoolleider een positieve ervaring (voor de school) dat er tijdens de coronamaatregelen een beroep kon worden gedaan op de ervaring en kennis van ict van en door de student. Bij vijf studenten geven de schoolleiders aan dat COVID-19 een belemmerende rol heeft gespeeld voor het innovatievraagstuk: het werken daaraan stagneerde of moest anders worden ingericht doordat alles online moest of er bijvoorbeeld in kleine bubbels (niet groepsdoorbrekend) mocht worden gewerkt. Ook zorgden de maatregelen ervoor dat er minder contacten waren met andere scholen.

*“Ik vind dus dat corona en de thuiswerkperiode en ook de periode daarna rondom de bubbels, daar zaten wel wat belemmeringen. Ook om het procesmatig door te laten rollen. Want dan heb je toch een stukje stagnatie. Die kind-gesprekken hadden we niet toen de kinderen thuis waren, in ieder geval niet op die manier.”
(schoolleider 10)*

3.4.8 Andere bevorderende en belemmerende factoren

Studenten

Studiejaar 1

Drie studenten noemen in het eerste jaar nog andere bevorderende factoren, met name met betrekking tot het werken aan de innovatie, zoals de breed gedeelde behoefte aan de innovatie bij het team.

Daarnaast wordt ook de ruimte en steun vanuit de thuissituatie genoemd, vooral bij piekmomenten tijdens de studie. Er komen geen andere belemmerende factoren naar voren uit de gesprekken met de studenten.

Studiejaar 2

Andere bevorderende factoren die studenten in het tweede jaar noemen voor het innovatievraagstuk zijn dat er gebruik kon worden gemaakt van een teambeurs en dat de MOVEL met een aantal collega's vanuit dezelfde stichting werd gevolgd.

Schoolleiders

Studiejaar 1

Andere bevorderende factoren die schoolleiders in het eerste jaar aangeven hebben vooral te maken met samenwerken, zoals het samenwerken tussen studenten (van partnerscholen en binnen een stichting), het samenwerken met de HAN, deelname aan de onderzoekswerkplaats en/of het iXperiumdesignteam.

“Nee, ik ben heel positief over het proces, ik kan iedereen aanraden om dit ook samen met een onderzoekswerkplaats te doen, omdat je- Je hebt ook de externe monitoring, daar zijn zij heel sterk in.” (schoolleider 4)

Studiejaar 2

In het tweede jaar komen bij de schoolleiders geen andere bevorderende of belemmerende factoren naar voren.

4 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk bespreken we aan de hand van de in Hoofdstuk 1 geformuleerde onderzoeksvragen de belangrijkste resultaten en conclusies voor de MOVEL-studenten van cohort 2019-2020 in het eerste en tweede studiejaar. De vragen die in het onderzoek zijn gesteld zijn:

1. Welke impact heeft de MOVEL-student op de onderwijsinnovatie met ict in de onderwijspraktijk op school/in de onderwijsinstelling tijdens en na afloop van de opleiding?
2. Wat is kenmerkend voor de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten tijdens en na afloop van de MOVEL?
3. Welke factoren belemmeren en bevorderen de stuurkracht van studenten in de opleidingspraktijk en de onderwijspraktijk tijdens en na afloop van de MOVEL?

We sluiten het rapport af met een aantal aanbevelingen en een vooruitblik naar de volgende metingen.

4.1 Impact van de MOVEL-studenten op de onderwijsinnovatie met ict in de onderwijspraktijk tijdens de MOVEL

In het **eerste studiejaar** lag de focus op het ontwerpen en testen van de onderwijsinnovatie met ict in de eigen klas. Voor vrijwel alle studenten was het innovatievraagstuk gericht op het vergroten van zelfregie of zelfregulatievaardigheden bij leerlingen. De studenten kregen halverwege het studiejaar te maken met de COVID-19-pandemie en de daaropvolgende invoering van het afstandsonderwijs. Ondanks deze omstandigheden geeft het merendeel van de studenten aan impact te zien van het werken aan de onderwijsinnovatie met ict in het eerste jaar. Het gaat dan met name om ervaren impact op de onderwijspraktijk, door bijvoorbeeld het gebruik van andere leeractiviteiten of werkvormen en de (andere) inzet van ict-toepassingen. Ook zijn er bij een groot deel van studenten al indicaties van positieve effecten op het gebied van bijvoorbeeld motivatie en zelfvertrouwen bij de leerlingen (in lijn met het beoogde doel van de innovatie). Opvallend is dat iets meer dan de helft van de studenten in het eerste jaar ook al impact van het werken aan de innovatie heeft gezien binnen de school, terwijl de nadruk in het eerste jaar lag op het werken aan de innovatie in de klas.

In het **tweede studiejaar** zijn de meeste studenten verdergegaan met het werken aan de onderwijsinnovatie die in het eerste jaar is opgestart. Het gaat dan hoofdzakelijk om doorontwikkeling, verbreding naar andere groepen en/of inhoudelijke verdieping. Het traject is bij de meeste studenten aan het eind van het tweede studiejaar nog niet afgerond (dit is ook niet per se beoogd).

In vergelijking met het eerste jaar zien meer (en alle) studenten impact van het werken aan de onderwijsinnovatie bij de leerlingen. Deze krijgen bijvoorbeeld meer regie op het eigen leerproces en/of daar beter op kunnen reflecteren (metacognitieve vaardigheden). Bijna alle studenten ervaren ook impact binnen de school. Dit is ook vaker dan in het eerste jaar. Er is bijvoorbeeld meer afstemming gekomen tussen de onderwijsinnovatie de onderwijskundige visie en doelen van de school of er wordt

anders (meer formatief) getoetst. De toegenomen impact binnen de school is in lijn met de verschuiving in de focus van het innovatievraagstuk in het tweede studiejaar (van micro- naar mesoniveau). Een kanttekening bij de impact binnen de school is dat er soms meerdere en met elkaar samenhangende ontwikkelingen gaande zijn binnen een school. Het is dan niet altijd duidelijk of veranderingen specifiek of alleen het gevolg zijn van het werken aan het innovatievraagstuk.

Net als in het eerste jaar ziet een meerderheid van de studenten ook impact op de onderwijspraktijk. Het gaat dan met name om veranderingen in leeractiviteiten of werkvormen, andere doelen en meer keuze hierin voor leerlingen. De helft van de studenten zet in het tweede jaar ict anders in (doelgerichter, meer of beter), bijvoorbeeld in de vorm van een app, dashboard of een office-toepassing. Niet bij alle studenten is ict-inzet gerealiseerd zoals beoogd, door praktische of organisatorische omstandigheden.

Studenten zien vaker dan in het eerste jaar effecten bij andere leerkrachten binnen de school, doordat het team door de MOVEL-studenten verder is meegenomen in de onderwijsinnovatie en de hierbij benodigde kennis en vaardigheden (bijv. over een meer coachende rol, beter kijken naar leerlingen en het geven van feedback). Dit is nog wel in ontwikkeling en vraagt ook teambrede professionalisering en een ondersteunende schoolleider en/of visie vanuit de school. De vorming van PLG's (waarin de MOVEL-student een trekkende rol heeft) werkt hierbij ondersteunend.

Een opvallende ontwikkeling in het tweede studiejaar is de door de studenten ervaren toename van impact *buiten* de school. Het gaat dan bijvoorbeeld om kennisdeling of samenwerking met andere scholen, (onderwijs)instellingen of platforms binnen of buiten het bestuur.

Schoolleiders zien in het tweede jaar de meeste impact van het werken aan het innovatievraagstuk op het leren van leerlingen, de onderwijspraktijk (vaker dan in het eerste jaar) en het team. Schoolleiders noemen relatief minder vaak dan studenten impact binnen te school.

Competenties leren en lesgeven met ict

Uit de interviews komt naar voren dat een aantal studenten in het **eerste studiejaar** heeft geworsteld met de inzet van de eigen competenties op het gebied van leren en lesgeven met ict voor de onderwijsinnovatie. Er leek bij sommige studenten ook sprake te zijn geweest van een wat nauwere invulling van de competenties. Uit de antwoorden van sommige studenten in het interview was af te leiden dat zij meer de ict-vaardigheden (knoppenvaardigheden) in gedachten hadden bij de competenties en niet zozeer (ook) het pedagogisch-didactisch gebruik van ict, ontwerpen van ict-rijk onderwijs en opleiden van ict-geletterde leerlingen en de competenties om te leren en innoveren met ict.

Waar in het eerste jaar sommige studenten worstelden met de invulling van de competenties leren en lesgeven met ict zijn studenten in het **tweede studiejaar** zich meer bewust geworden van wat ze al

kunnen en weten. Ook zijn ze meer gaan nadenken over de pedagogisch-didactische inzet van ict en hoe de inzet van ict aansluit op de behoeften van de leerlingen en de schoolvisie.

Studenten hebben de uitwisseling van kennis en ervaringen op het gebied van leren en lesgeven met ict met mede-MOVEL-studenten erg gewaardeerd. Tegelijkertijd waren er kritische kanttekeningen bij de invulling van de module vanuit de MOVEEL. Een aantal studenten had behoefte aan meer inspirerende voorbeelden en (tussentijdse) feedback. Er hebben inmiddels aanpassingen plaatsgevonden in de opzet en beoordeling van de module.

4.2 Kenmerken van de (ontwikkeling van de) stuurkracht van studenten tijdens de MOVEEL

In het **eerste studiejaar** beschrijven de studenten over het algemeen in de periode tot aan de coronamaatregelen een positieve lijn in de ontwikkeling van hun stuurkracht. In de MOVEEL wordt aandacht besteed aan vier factoren die deze ontwikkeling kunnen bevorderen, namelijk:

1. inzicht van de professional in de eigen stuurkracht,
2. de dialoog tussen de professional en betrokkenen/leidinggevende,
3. draagvlak creëren en gedeeld leiderschap, en
4. onderzoekend vermogen (Oolbekkink-Marchand, 2018; Oolbekkink-Marchand et al., 2017).

Deze vier factoren komen duidelijk terug in de storylines en sleutelmomenten die studenten tijdens dit onderzoek hebben omschreven, ondanks dat dit pas over het eerste jaar van de studie ging. Opvallend daarbij is dat studenten vooral stuurkracht benoemen in de relatie met anderen (team informeren, draagvlak creëren, gezien worden), ofwel factor 2 en 3. Dit geldt ook voor de schoolleiders, zij benoemen vooral het delen van kennis en inzichten, het team betrekken en het meenemen, richting geven. De schoolleiders zien bij alle acht betrokken studenten een ontwikkeling van hun stuurkracht. Bij de meeste studenten zien de schoolleiders ontwikkeling in de rol binnen de school en naar collega's en/of in hun kennis en competenties.

Toen de coronamaatregelen ingevoerd werden en de scholen het afstandsonderwijs moesten inrichten, bood dit voor een aantal studenten kansen om stuurkracht te ontwikkelen/in te zetten door bijvoorbeeld een strategie voor de school te bepalen of collega's te trainen in het gebruik van digitale leeromgevingen. Andere studenten ervoeren deze periode als negatief omdat hun kennis van leren en lesgeven met ict juist niet gezien of benut werd binnen de school, of omdat zij niet de innovatie konden doorvoeren zoals gepland.

In het **tweede studiejaar** ervaren studenten weer fluctuaties in hun stuurkracht gedurende het schooljaar, deels ook weer vanwege COVID-19. Andere factoren die de stuurkracht in het tweede jaar beïnvloedden zijn de schoolcontext en ontwikkelingen binnen de school (draagvlak bij het team, ervaren ruimte door directie, management- of personeelwisselingen) en persoonlijke factoren of omstandigheden. De vier factoren die de ontwikkeling van stuurkracht kunnen beïnvloeden (zie

hierboven) zijn ook zichtbaar in het tweede jaar. Het gaat wel voornamelijk om stuurkracht in relatie tot en in dialoog met anderen (het delen van kennis, het betrekken en meenemen van het team en leerlingen bij het onderzoek) (factor 2). Een ontwikkeling die is te zien is dat sommige studenten er bewust voor hebben gekozen om een stapje terug te doen en niet zelf (alleen) aan het roer te blijven staan (gedeeld leiderschap; factor 3). Het onderzoekend vermogen (factor 4) komt niet zo expliciet terug in de storylines, maar zit vanuit de opleiding ingebakken in het werken aan het innovatievraagstuk in de eigen praktijk en het nemen van initiatief bij het verder brengen daarvan. De bevindingen laten ook zien dat studenten meer inzicht hebben gekregen in (eigen) stuurkracht en hoe ze deze gericht (al dan niet) kunnen inzetten (factor 1). De opbrengsten die de studenten ervaren van het inzetten van stuurkracht zijn meer draagvlak, betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid binnen de school.

De betrokken schoolleiders zien in het tweede jaar ook stuurkracht(ontwikkeling) bij de studenten. Het gaat dan met name om richting geven, kennis en inzichten delen en het team meenemen en betrekken bij de onderwijsinnovatie. In het tweede jaar zien de schoolleiders bij vrijwel alle studenten ook een ontwikkeling in stuurkracht, met name bij het gedrag en invulling van de rol naar collega's. Het gaat dan bijvoorbeeld om het opzetten van een professionele leergemeenschap en het delen van kennis en literatuur vanuit de MOVEL. Vanwege de kleine aantallen is het moeilijk een vergelijking te maken met het eerste jaar.

4.3 Bevorderende en belemmerende factoren voor de stuurkracht van de MOVEL-studenten tijdens de MOVEL

Uit de meting in het **eerste studiejaar** blijkt dat de schoolcontext en de MOVEL-opleiding de belangrijkste bepalende factoren zijn geweest voor het inzetten van stuurkracht en het werken aan de innovatie. Dit komt zowel naar voren uit de gesprekken met de studenten als de schoolleiders. Binnen de school hebben met name de ondersteuning van bijvoorbeeld collega's en de rol van de schoolleider impact gehad op het werken aan de innovatie (bevorderend of belemmerend). De MOVEL-opleiding is ook een belangrijke bepalende factor geweest. Dit heeft te maken met de directe verbinding tussen de opleiding en het werken aan het innovatievraagstuk. Studenten kunnen opgedane kennis en inzichten meteen toepassen in de praktijk. De samenwerking met collega-studenten en het delen van ervaringen heeft positief bijgedragen aan verdere bewustwording van en reflectie op de eigen stuurkracht. De directe verbinding met de praktijk in de MOVEL kan ook belemmerend werken als het vraagstuk verandert of er ook moet worden afgestemd met andere ontwikkelingen binnen de school (bijvoorbeeld bij de Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict PO). Een derde belangrijke bepalende factor voor de ontwikkeling van de stuurkracht en het werken aan de innovatie was de COVID-19-crisis en de invoering van het afstandsonderwijs. Enerzijds heeft het afstandsonderwijs belemmerend gewerkt voor het werken aan de onderwijsinnovatie, omdat bepaalde activiteiten niet konden worden

uitgevoerd, maar anderzijds hebben studenten juist daardoor ook stuurkracht kunnen inzetten en tonen bij het vormgeven van het afstandsonderwijs.

In het **tweede studiejaar** zijn net als in het eerste jaar factoren de MOVEL-opleiding en de schoolcontext belangrijke bepalende factoren bij het inzetten van stuurkracht en het werken aan het innovatievraagstuk. Een opvallend verschil met het eerste studiejaar is het ervaren belang van de (innovatieve) houding van de student. Dit wordt door bijna alle studenten en schoolleiders genoemd als bevorderende factor. Het gaat hier vooral om de betrokkenheid bij het onderwerp en de stimulerende, verbindende en enthousiasmerende rol/houding die de student aanneemt in relatie tot het team en collega's. Wat betreft factoren in de school valt in het tweede jaar op dat de rol van de schoolleider relatief belangrijk is (als critical friend, mentaal ondersteuner en facilitator). Zoals al eerder aangegeven speelde COVID-19 ook in het tweede jaar nog een belangrijke belemmerende rol.

4.4 Aanbevelingen en aandachtspunten na twee jaar MOVEL

Deze rapportage over de impact en ontwikkeling van het eerste cohort MOVEL-studenten tijdens de MOVEL laat zien dat de studenten in twee jaar tijd veel hebben bereikt binnen (en soms zelfs buiten) de eigen onderwijspraktijk en op het gebied van de eigen professionele ontwikkeling. In aanvulling op de conclusies formuleren we hieronder een aantal algemene aandachtspunten en aanbevelingen voor de MOVEL en blikken we vooruit naar de volgende metingen.

4.4.1 Inzet van stuurkracht voor competenties voor leren en lesgeven met ict

Bij de eerste meting was er onduidelijkheid bij studenten over de verwachtingen vanuit de opleiding ten aanzien van de competenties voor leren en lesgeven met ict vanuit de opleiding. Ook leek het vermogen van de studenten om bewust invloed uit te oefenen, keuzes te maken of een houding aan te nemen op dit gebied nog niet zo sterk. In het tweede studiejaar lijkt hier ontwikkeling in te zijn: studenten zijn zich meer bewust van hun eigen competenties en weten beter hoe ze ict pedagogisch en didactisch en op maat kunnen inzetten ten behoeve van het innovatievraagstuk. Wel gaven studenten aan behoefte te hebben aan meer inspiratie en concrete voorbeelden en tussentijdse feedback in de opleiding. Bij de storylines waarin studenten aan de hand van sleutelmomenten hebben verteld over hun stuurkracht en de ontwikkeling daarvan valt op dat er weinig (spontaan) wordt gezegd over de inzet van de competenties voor leren en lesgeven met ict in relatie tot het innovatievraagstuk (alleen waar het gaat om algemene stuurkracht voor het online onderwijs) (zie ook Bijlage D). Bij vervolgmetingen zal hier explicieter naar worden gevraagd.

4.4.2 Aandacht voor alle aspecten van stuurkracht

In het eerste jaar kwam naar voren dat de studenten stuurkracht voornamelijk zien of hebben geïnterpreteerd als iets wat ze 'samen' met anderen doen; ze sturen iets of iemand aan. De andere

aspecten van stuurkracht (inzicht van de professional in zijn/haar eigen stuurkracht en het onderzoekend vermogen) kwamen minder terug. In het tweede jaar zien we hier wel een ontwikkeling in, maar het blijft goed om in de opleiding (expliciet) aandacht te besteden (ook in het tweede jaar) aan alle aspecten van stuurkracht.

4.4.3 Ondersteuning binnen de school

Uit beide metingen blijkt dat de context waarbinnen de student aan de onderwijsinnovatie werkt binnen de eigen school een zeer belangrijke factor voor het slagen van de onderwijsinnovatie. Vanuit de MOVEEL is het belangrijk om bij de studenten en leidinggevendenden een vinger aan de pols te houden over de ondersteuning binnen de school (op alle niveaus). Hier kan bijvoorbeeld aandacht aan worden besteed bij de intervisie- en coachingsmomenten voor de studenten en bij de partnergесprekken met de leidinggevendenden die periodiek worden gevoerd.

4.5 Vooruitblik naar de volgende metingen

Het cohort (oud-)studenten van cohort 2019-2020 wordt nog twee jaar verder gevolgd na afronding van de MOVEEL. Daarnaast heeft het onderzoek zich uitgebreid naar studenten van de twee volgende cohorten (2020-2021 en 2021-2022). Over het onderzoek naar deze cohorten wordt in aparte rapportages verslag gedaan. Het eerste cohort MOVEEL-studenten was bijzonder omdat het alleen leerkrachten betrof in het basisonderwijs. Naast het volgen van de ontwikkeling van deze student in de twee jaar na afronding van de MOVEEL is het interessant te kijken wat eventuele overeenkomsten en verschillen zijn met de andere twee cohorten, waarin onderwijsprofessionals uit alle onderwijssectoren zijn vertegenwoordigd.

REFERENTIES

Beijaard, D., Van Driel, J., & Verloop, N. (1999). Evaluation of Story-Line Methodology in Research on Teachers' Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25(1), 47-62.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10, 45-65.

Frost, D., & Durrant, J. (2002). Teachers as leaders: Exploring the impact of teacher-led development work. *School leadership & management*, 22(2), 143-161.

Loon, A.-M. van, Neut, I. van der, Hulsen, M., & Kral, M., (2020). *Organiseren van gepersonaliseerd leren met ict. Werkvorm om de huidige en beoogde schoolorganisatie in het PO in kaart te brengen door middel van een actantnetwerk*. Nijmegen: iXperium Centre of Expertise Leren met ict.

Loon, A.-M. van, Neut, I. van der, Ries, K. de, & Kral, M. (2016). *Dimensies van gepersonaliseerd leren. De eerste bouwsteen voor het organiseren van gepersonaliseerd leren*. Nijmegen: iXperium Centre of Expertise Leren met ict.

Loon, A.-M. van, Neut, I. van der, Ries, K. de, & Kral, M. (2018). *Het organiseren van gepersonaliseerd leren: Praktijkscenario's op weg naar gepersonaliseerd leren*. Nijmegen: iXperium Centre of Expertise Leren met ict

Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 115-129.

Oolbekkink, H. (2018). *Leraren veranderen. Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld*. Lectorale rede, HAN University of Applied Sciences.

Oolbekkink-Marchand, H., Hadar, L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education* 62, 37-46.

Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623.

Want, A. van der & Oolbekkink-Marchand, H. (2020). Leerkrachten hebben stuurkracht nodig om persoonlijk en gezamenlijk impact te hebben op het onderwijs. *Movel. Kairos jaargang 2020 – Onderwijsvernieuwing*, 16-19.

BIJLAGE A. DOELEN INNOVATIEVRAAGSTUKKEN COHORT 1, STUDIEJAAR 1 (WILLEKEURIGE VOLGORDE)

Doel innovatievraagstuk cohort 1, studiejaar 1
a. meer eigenaarschap en zelfregie voor leerlingen
b. meer eigenaarschap/autonomie bij leerlingen over hun eigen leerproces
c. meer eigenaarschap bij leerlingen, door versterken executieve functies
d. vaardigheden ontwikkelen die nodig zijn voor zelfstandig werken en zelfregie
e. bevorderen van zelfregie voor leerlingen door versterken van executieve vaardigheden
f. verbeteren van betrokkenheid leerlingen door meer zelfregulatie
g. vergroten van de betrokkenheid van leerlingen bij oriëntatie op jezelf en de wereld
h. personaliseren van leren door bevorderen van zelfregulatie
i. meer gepersonaliseerd leren door het stellen van eigen leerdoelen
j. verbeteren van coachingsvaardigheden van leerkrachten voor het vergroten van zelfregie bij de leerlingen

BIJLAGE B. DOMEINEN IMPACT

Domeinen	Subdomeinen
Leren van leerlingen	Kerdoelen/eindtermen (testresultaten, vakkennis, inzicht en vaardigheden, overdraagbare en sleutelvaardigheden)
	Motivatie, zelfvertrouwen en relatie
	Metacognitieve vaardigheden (zelfbewustzijn, reflectie op/evaluatie eigen leerproces)
	Regie op het eigen leerproces (wat, hoe, wanneer, met wie, waar en in welk tempo)
	Anders
Onderwijspraktijk	Leeractiviteiten en werkvormen (wie maakt/bepaalt leeractiviteiten/ werkvormen en instructie, variatie in leeractiviteiten, werkvormen en instructie, keuzevrijheid leerlingen)
	Leerdoelen (wie bepaalt leerdoelen, variatie in leerdoelen, koppeling met leerlijnen, keuzevrijheid leerlingen)
	Leermiddelen (methode/zelfontwikkeld, inzet/rol ict, wie bepaalt leermiddelen, keuzevrijheid leerlingen)
	Ict-toepassingen (welke (educatieve) programma's/tools en hoe ingezet, wie bepaalt gebruik, keuzevrijheid leerlingen)
	Tijd en plaats van leren/rooster (waar en wanneer leren leerlingen, wie bepaalt, keuzevrijheid leerlingen, flexibiliteit)
	Anders
Leerkrachten	Rol (instructie geven, coachen, ontwikkelen van onderwijs)
	Persoonlijke capaciteit (opvattingen, kennis, vaardigheden, strategieën)
	Interpersoonlijke capaciteit (betrokkenheid, professionele relaties, samenwerking met collega's en ouders)
	Anders
School	Assessment, monitoring en evaluatie (manier van volgen en toetsen, wie bepaalt vormen en momenten van toetsing, keuzevrijheid leerlingen)
	Groeperingsvorm (leerstofjaarklas of anders, schoolbreed of per vak/bouw)
	Ict-infrastructuur (beschikbare apparaten, platforms (Windows, Google), verbindingen; wie bepaalt aanschaf/gebruik, keuzevrijheid leerlingen)
	Middelen (tijd en geld) (beschikbare middelen, wie bepaalt)
	Ondersteuning (welke begeleiding/ondersteuning krijgt de leraar/leerling, wie bepaalt, keuzevrijheid leraar/leerlingen)
	Onderwijskundige visie en doelen (welke visie en doelen, wie bepaalt)
	Ouders (betrokkenheid bij leerproces, begeleiding en ondersteuning voor ouders)
	Professionele ontwikkeling (vormen, organisatie, wie bepaalt, keuzevrijheid leraren)
	Schoolcultuur (gedeelde visie, evidence-informed practice, collegiale relaties)
	Schoolgebouw (indeling gebouw, soorten werk/leerplekken, wie bepaalt, keuzevrijheid leraren/leerlingen)
	Schoolleider/leidinggevende (rol, opvattingen, competenties)
	Taakverdeling en functiedifferentiatie (wie bepaalt, keuzevrijheid leraren, gedeeld leiderschap of specialisatie)
	Anders
Buiten de school	Kennisdeling
	Samenwerking en beleidsvorming met scholen en partijen binnen/buiten het bestuur
	Lerarenopleidingen
	Educatieve uitgeverij en softwareontwikkelaars
	Anders

BIJLAGE C. STORYLINES STUURKRACHT PER STUDENT (COHORT 1, METING 1)

(IV=stuurkracht ten aanzien van innovatievraagstuk; ALG=algemene stuurkracht) (1=weinig stuurkracht, 7=veel stuurkracht)

student	start	begin	midden	corona	eind
st1 IV	3	2	4,5	1	6
	Altijd wel stuurkracht gehad	Zwemmen door opleiding	Meer duidelijkheid in de opleiding		Producten opleiding inleveren
st1 ALG				7	
				Kennis ingezet	
st2 IV	6	4	7	4	5
	Vooronderzoek bij het team	Neutraal	Betrekken team	Vanuit huis	Collega's betrekken
st2 ALG	5	5	5	6	5
	In het algemeen vrij hoog, met uitschieter door corona				
st3 IV	2	3	5-6	5	3
	Zoekende binnen team	Vooronderzoek	Innovatie, team betrekken	Kennis ingezet	Innovatie niet meer in de klas, wel collega's bevraagd
st3 ALG	2	3	4	5	5
	Opstarten en aftasten	Verder opbouwen	Trekkersrol in PLG's en werkgroepen	Afstandsonderwijs neergezet met collega's	
st4 IV	4	6	5	7	6,5
	Neutrale start	Voortrekkersrol aanschaf methode, ontwerp en collega's informeren	Studiedagen team organiseren	Collega's begeleid	Terugblik team, visie
st4 ALG	5,5	5,5	5,5	7	7
	Gemiddeld vrij hoog, vertrouwen in eigen kennis en ervaring			Lijnen uitgezet en team meegenomen	
st5 IV	3	4-5	7	1	7
	Hoe zal het team gaan reageren?	Vooronderzoek	Team positief	-	Stuurkracht blijft hoog
st5 ALG	6	6	6	6	6
	Vaak leidende en initiërende rol in teamoverleggen (zonder directie)				
st6 IV/ALG		4	6	1	1
		Wekelijkse gesprekjes met directie	Aanschaf nieuwe methode	Kennis student niet benut	Geen interesse bij het team
st7 ALG	6	6	6	7	7
	Start OWP	Werken in de OWP	Kennis ingezet		
st8 ALG	1	3-4	5	5	5
	Wist nog niet wat stuurkracht was	Bewuster inzetten in vergaderingen	Gezien worden door directie		
st9 IV		5	6	1	5
		Vooronderzoek	Teambijeen-komst organiseren	innovatie stond stil	Innovatie maar deels uitgevoerd
st9 ALG			5	2	
				Ict-kennis student niet benut	
st10 IV	5	3	5		4
	Altijd wel stuurkracht gehad	Even genoeg aan eigen klas met innovatie	Collega's meenemen		Producten opleiding inleveren
st10 ALG				5	
				Kennis opleiding ingezet voor afstandsonderwijs	

BIJLAGE D. STORYLINES STUURKRACHT PER STUDENT (COHORT 1, METING 2)

(IV=stuurkracht ten aanzien van innovatievraagstuk; ALG=algemene stuurkracht) (1=weinig stuurkracht, 7=veel stuurkracht)

student	aug	sep	okt	nov	dec	jan	feb	mrt	apr	mei	jun	jul
st1 IV	2	2	5	6	6	1	1	7	7	7	7	
	opstarten		ontwikkelen en implementatie in klas		alles lag stil door corona		interviews afgenomen en overzicht gemaakt		delen met collega's (filmpjes en bordsessies)			
st1 ALG	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	altijd veel stuurkracht aan het begin van het schooljaar bij het opzetten van de school					leidende rol gehad in het afstandsonderwijs						
st2 IV		5	4	4	4	4	4	6	5	5	6	
		delen onderzoek, betrekken collega's		achter de schermen zelf aan het werk			presentatie ontwerp, materialen gedeeld met collega's; filmpjes opgenomen, telefoontjes beantwoord, delen, adviseren e.d.		evaluatie, collega's enthousiast			
st2 ALG	5	5	6	2	2	2	2	2	6	6	6	6
	startniveau		voortouw tijdens korte lockdown (evalueren / doelen stellen)	onduidelijkheid over rol en taken door vertrek directie, teruggetrokken in eigen groep en onderzoek					weer meer actieve rol door duidelijkheid over taken door gesprekken en afspraken met nieuwe directie			
st3 IV		4	4	1	5						7	
		neutraal		conflict collega; bepalen hoe verder hulp gevraagd	draad opgepakt, inspiratie en ideeën gekregen, verdiept in theorie		geleidelijke toename stuurkracht door uitvoeren onderzoek en coachingstraject (gaf kracht)					
st3 ALG	4	4	4	3	4				7	7	7	7
	start vergelijkbaar met stuurkracht innovatievraagstuk			conflict collega	geleidelijke stijging door traject bij coach en onderzoek, meer behoefte om invloed uit te oefenen op schoolniveau							
st4 IV	6	5	5	6	6	1	1	3,5	3,5	3,5	3,5	
	delen ervaringen op studiedag; ontwerpen, luisteren (ophalen feedback) en ontvangen; uitwerking scenario's met directeur			bordsessies en vergaderingen geleid; geleidelijk bewust stapje terug gedaan		lockdown en afsluiting onderzoek		evaluatie onderzoek en ophalen feedback bij collega's; door blessure thuis, relatief minder stuurkracht				

					(bordsessies laten leiden door collega's); begonnen met onderzoek							
st4 ALG	6	6			5	5	5	5	2	2	2	
	scenario's voor online onderwijs uitgewerkt met directeur en aan team voorgelegd				tijdens lockdown vraagbaak voor het team				lager dan gewoonlijk vanwege thuiswerken door blessure			
st5 IV	5				6	3	3	4	5	5	5	
	goede kansen gekregen en feedback voor het uitrollen van het ontwerp; stuurkracht gegroeid				corona			invoeren innovatie; na vertrek directie vertrouwen gekregen van de interimdirecteur				
st5 ALG	6	6	6	6	6	6	6	-	-	6	6	6
	relatief hoog vanwege aanvullende managementtaken, ervaart veel stuurkracht vanuit die rol; daarnaast ook bewust anderen gelegenheid gegeven om aan te haken of meer te gaan doen.							onderbreking door wegvallen directie		weer op peil door steun en facilitering interim-directeur		
st6 IV	5	5	5	5	2	2	2	2				6
	enthousiast begonnen, presentaties gegeven				lockdown, onderzoek lag vrijwel stil				geleidelijke stijging: meer gaan delen, meer collega's haakten weer aan.			
st6 ALG	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5
	stuurkracht hele jaar op zelfde niveau, ook tijdens de lockdown; bewust meer ruimte gegeven om anderen aan te kunnen laten haken / zelf te laten doen.											
st7 IV	7	6	6	6	7	5	6	6	6	6	6	
	invoering plg's op school; filmpje gemaakt om de collega's enthousiast te maken; studiedag om de behoeften team en leerlingen op te halen.		verwerken van de ideeën vanuit de studiedag; ontwerpen; op inspiratiedag plannen stichtingbreed gepresenteerd			lockdown; beslissing om niet met ontwerp bureau in zee te gaan.		het ontwerpen van de app (doorlopend proces); invoering van de app en de begeleiding van de leerkrachten hierbij.				
St7 ALG	6	6	6	6	7	6	6	6	6	6	7	6
	door het jaar heen ook vanuit bovenschoolse rol wisselwerking en contact met directeur, dialoog met collega's aangegaan en presentaties geven				rol in stichtingbrede evaluatie en sturing op afspraken m.b.t. online werken; door de lockdown terug naar de essentie van onderwijs; pedagogisch prioriteitenspel online gespeeld om hier met elkaar bewust van te worden.				in mei studiedag georganiseerd voor directeuren en i-coaches over ict-competenties leerkrachten; geleid tot professionaliseringstrajecten.			
st8 IV		4	3	2	3	3	3	3	6	6	6	
		met goede moed gestart	zoekende hoe vernieuwing te verbreden en implementeren en team te betrekken, onzekerheid		werken aan innovatie lag stil door corona				gesprek aangegaan met twee groepen die niet meewerkten; hulp gevraagd bij redigeren werk			
st8 ALG	5	5	5	5,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6	6	6	6
	stabiele lijn, het is duidelijk wat ik moet doen en ik lig goed in het team				tijdens lockdown veel expertise in kunnen zetten om het online lesgeven goed te stroomlijnen				voortzetting; voortrekkersrol in hybride leren			

st9 IV	4	4	5	6	6	6	6	6	3	7	6	6
	wachtstand vanwege opstarten	gestart met rubrics en focus-groep; klassikale introductie goed verlopen	evaluatie en (als deelgenoot) gesprek aangegaan met collega's, waardoor draagvlak en betrokkenheid werd vergroot						bij sommige groepen bleek implementatie toch niet goed verlopen, geleid tot twijfel over en reflectie op eigen stuurkracht; daarna meer leiding genomen en richting bepaald.			
st9 ALG	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5
	ik ben iemand die vraagt, vertelt en meedenkt				afstandsonderwijs vroeg veel energie, daardoor wat rustiger gehouden			meer geleerd om dingen op mij af te laten komen en om collega's de ruimte te geven				
st10 IV	4	5	5	5	2	2	2	5	5,5	6	6	6
	bij start resultaten van vorig jaar gedeeld, enthousiaste reacties van collega's; leiding en duidelijke rol genomen bij start plg, steun collega's; het loopt goed, ik ben betrokken en krijg ruimte om op eigen initiatief dingen te doen (ook door komst LIO-stagiair)			onderzoek en innovatie lagen stil door corona			start groeigesprekken met leerlingen		zicht op de resultaten en het MT kiest er voor om innovatie door te trekken naar volgend jaar.			
st10 ALG	4		5	5	5	5	5	6	6	6	6	6
		door komst LIO-stagiair meer ruimte om buiten de klas op eigen initiatief dingen te doen en in gesprek te gaan met directeur		bijgedragen aan vormgeving online lesgeven			veel gedaan in begeleiding stagiair; voor NPO-gelden gevraagd een bijdrage te leveren vanuit inhoudelijke expertise over executieve functies.					

**OPEN UP
NEW HAN_ UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES
HORIZONS.**